

Università degli Studi di Bologna
Dipartimento di Sociologia

Dottorato di ricerca in
SOCIOLOGIA
XIX ciclo
Coordinatore Prof. Pierpaolo Donati

Settore scientifico-disciplinare:
SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi

I nidi e le scuole dell'infanzia come servizi relazionali.
Uno studio sociologico di caso.

Tesi di dottorato della candidata: Dott. ssa Nadia Tarroni

Il Coordinatore del dottorato

Il Tutor

Chiar.mo Prof. Pierpaolo Donati

Chiar.mo Prof. Pierpaolo Donati

Esame finale anno 2007

Indice

Introduzione

p. 9

PARTE PRIMA. Mutamenti familiari e servizi relazionali verso un nuovo modo di intendere la qualità.	13
1. I significati e le pratiche dell'educare per le giovani famiglie che cambiano. Alla ricerca della qualità.	15
1.1 Stili familiari, modelli genitoriali e reti di sostegno delle giovani famiglie con figli piccoli. Le costanti e le discontinuità italiane.	17
1.2 Cos'è l'infanzia? Cosa significa educare?	31
1.3 Le istituzioni per l'infanzia da "produttrici" di risultati a <i>forum</i> della società civile. <i>Networking</i> e co-responsabilità dei soggetti sociali verso una condivisione societaria della funzione educativa.	36
1.4 I modelli della qualità in campo educativo.	43
2. I servizi relazionali.	49
3. Perché uno studio di caso?	57
 PARTE SECONDA. Prospettiva storico-sociale e culturale sulla genesi dei nidi e delle scuole l'infanzia in Italia e a Reggio Emilia, dall'alba del secondo dopoguerra a oggi. Il contesto dello studio sociologico di caso.	 67
4. L'esperienza reggiana in campo educativo, dalle scuole "popolari" alle strutture comunali. Gli avvenimenti e i sentimenti che la rendono "grande".	69
5. La pedagogia della relazione e della partecipazione.	76
6. Brevi cenni sul sistema dei servizi per l'infanzia di Reggio Emilia. Una contestualizzazione all'indagine.	84

PARTE TERZA: La relazionalità nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. L'indagine empirica dello studio sociologico di caso.	93
7. Il percorso e il disegno della ricerca.	95
8. La fase preliminare della ricerca: le tecniche qualitative di indagine.	106
8.1 La struttura interna dei locali e gli spazi circostanti.	107
8.2 L'intervista con il Presidente dell'associazione.	110
8.2.1 La fase non strutturata dell'intervista. <i>Governance</i> e risorse dell'associazione (asse A-I di Agil).	111
8.2.2 La fase semistrutturata dell'intervista. Progettualità e cultura dell'associazione (asse G-L di Agil).	114
8.3 Il <i>focus-group</i> .	117
9. La costruzione e la somministrazione del questionario.	122
10. L'analisi dei dati.	135
10.1 L'analisi monovariata.	136
10.1.1 La popolazione di riferimento: peculiarità e distinzioni (sezione "A" del questionario).	136
10.1.2 L'accesso al servizio (sezione "B" del questionario).	139
10.1.3 Le motivazioni della scelta del servizio (sezione "C" del questionario).	141
10.1.4 Gli ambienti del servizio (sezione D" del questionario).	146
10.1.5 Lo stile di lavoro degli operatori (sezione "E" del questionario).	148
10.1.6 L'organizzazione e la gestione del servizio (sezione "F" del questionario).	152
10.1.7 Il coinvolgimento dei genitori (sezione "G" del questionario).	153
10.1.8 I risultati del servizio (sezione "H" del questionario).	158
10.1.9 Una valutazione del servizio (sezione "I" del questionario).	161

10.2 L'analisi bivariata.	166
10.2.1 Le relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati.	168
10.2.2 Le relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati e le variabili di giudizio sui servizi.	174
10.2.3 Le relazioni fra le variabili di giudizio sui servizi.	209
10.3 La costruzione degli indici	235
10.3.1 I legami generati dal servizio. Gli indici di relazionalità.	236
10.3.2 La qualità dei servizi come capacità di creare legame sociale: l'indice totale di relazionalità.	255
10.4 I servizi per l'infanzia fonti di benessere personale e familiare: risultanze empiriche e considerazioni preliminari.	270
10.5 La qualità della relazione genitore-figlio come principio e traguardo dei servizi per l'infanzia: risultanze e riflessioni conclusive.	289 298
11. Conclusioni.	
 <i>Appendice metodologica</i>	 307
Introduzione.	309
La costruzione degli indici.	309
Il questionario.	313
 <i>Riferimenti bibliografici</i>	 331

Quando la notizia giunse in città [...] ricordo la mia reazione confusa e incredula. La voce raccontava che a Villa Cella la gente si era messa a tirare su una scuola per i bambini. Strappava mattoni dalle case bombardate e li utilizzava per i muri della scuola. Erano passati solo pochi giorni dalla liberazione e tutto era ancora violentemente sottosopra.

[...]

I miei strumenti logici, quelli di un giovane maestro di scuola elementare stordito dagli avvenimenti, mi portavano a concludere che la cosa se era vera (e lo speravo e come!) più che anomala e inverosimile, era roba dell'altro mondo. [...] forse qualcuno di Cella sarebbe arrivato. Non arrivò nessuno.

Fu così che presi la bicicletta e partii per Villa Cella.

[...] C'erano mucchi di sabbia e di mattoni, una carriola piena di martelli, badili e vanghe. Dietro una tenda di stracci per ripararsi dal sole, due donne picchiavano sui mattoni per pulirli dalla vecchia calcina.

La notizia era vera. La verità era lì annunciata, [...] dai picchetti irregolari ma ostinati delle due donne.

[...] «Non siamo matte! Se vuole vedere il bello venga sabato o domenica quando ci siamo tutti. Al fom da boun l'Asilo».

[...] Ero un maestro elementare, avevo cinque anni di insegnamento e tre anni di università [...]. I miei poveri schemi erano tutti ridicolmente sconvolti: che costruire una scuola potesse venire in mente alla gente del popolo, donne, braccianti, operai, contadini era già un fatto traumatico: che poi quella stessa gente senza soldi, senza uffici tecnici, autorizzazione e consigli di direttori, ispettori scolastici e capipartito, lavorando di braccia mattone su mattone, costruisse l'edificio era il secondo

paradosso.

Ma trauma o paradosso la cosa era semplicemente vera e mi piaceva, mi esaltava, rovesciava logiche e pregiudizi, vecchie regole della pedagogia, della cultura, faceva ritornare tutto da capo, spalancava ai pensieri prospettive interamente nuove.

Capivo che l'impossibile era una categoria da rivedere. E dalla sua ci stavano la fine della guerra, la lotta partigiana, la liberazione, la primavera di maggio, le coscienze rinnovate, le speranze.

[...]

Il viaggio di ritorno da Villa Cella fu tutta una pedalata festiva.

Questo è solo la storia di inizio dell'Asilo del Popolo di Villa Cella.

L'altra storia, quella che venne dopo, ebbi ancora il privilegio di viverla nella sua durezza, nella sua mirabile testardaggine, nei suoi entusiasmi, ancora da vicino. E fu ancora una lezione, ininterrotta, di donne e di uomini, dagli ideali intatti, che avevano, prima di me, capito che la storia poteva essere cambiata e che si cambiava appropriandosene e cominciando dal destino dei bambini.

Loris Malaguzzi

Quando la notizia arrivò,

in R. Barazzoni Mattone su mattone.

Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella, 1985, 13-15.

Introduzione

Questo studio si occupa di educazione prescolare, famiglie, terzo settore e relazioni sociali. Il modo e il senso in cui questi temi sono connessi fra loro si chiarirà lungo il procedere dello scritto. Il perché essi si siano stati scelti come oggetto di analisi dell'elaborato finale di dottorato è presto detto. Nel corso del periodo di studi finalizzato al conseguimento del dottorato di ricerca in Sociologia ho approfondito, in particolare, i temi della metodologia e dell'analisi delle politiche sociali per le famiglie ed effettuato un lungo periodo di studio nell'ambito delle attività di ricerca e di documentazione dell'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia. Ho potuto approfondire in particolare l'analisi di alcune delle più frequenti problematiche che le famiglie italiane, specie quelle con figli piccoli, incontrano e vivono quotidianamente, e di alcuni degli interventi più "innovativi" nel capo delle politiche sociali che tentano di rispondervi. È così che il profondo interesse nei confronti dei mutamenti che ormai da alcuni decenni interessano le famiglie e la demografia italiane, ha incontrato la continua ricerca di situazioni, di modelli di operare, di interventi e servizi, orientati a sostenere quei giovani italiani che ancora oggi, a migliaia, decidono di diventare genitori.

L'avvicinamento al tema-problema della conciliazione dei tempi di vita familiare e professionale, così "di moda" in questi ultimi anni, unitamente allo studio dei servizi per l'infanzia e per le famiglie come suoi fondamentali campi di applicazione, mi hanno suggerito di cercare sul nostro territorio un caso che paradigmaticamente presentasse tutta la forza di una nuova idea di qualità nei servizi alle famiglie, anche nell'ambito di quelli ormai radicati nella nostra cultura e ampiamente diffusi nella nostra società, che consentisse di condurre un'indagine focalizzata sull'importanza e sul ruolo che la costruzione di legami sociali possiede in tutte le fasi del processo formativo, per i bambini così come per gli adulti. Un caso cioè collocabile entro un discorso sulla conciliazione intesa non già come modalità di unione forzata di elementi lontani e contrapposti, ma di creazione di situazioni e di opportunità

di relazione capaci di rendere il tempo un investimento per la costruzione di rapporti migliori fra le persone e, in particolare, fra genitori e figli.

Nella prima parte dell'elaborato intendo presentare i temi che costituiscono e disegnano l'ambito e il contesto generale di riferimento dell'indagine empirica. Si vuole porre l'attenzione in particolare sul mutamento dei significati e delle pratiche dell'educare che derivano in gran parte dai processi di simultanea decostruzione e ricostruzione dei modelli familiari ed educativi nelle famiglie di nuova costituzione. La progressiva soggettivizzazione della funzione genitoriale, della decisione del quando, del come e del perché diventare genitori e del significato che la stessa genitorialità viene ad assumere in quella che Beck (2000) chiama la "biografia della scelta o del fai da te", contribuiscono a ridisegnare il sistema di offerta (pubblica, privata e di terzo settore) dei servizi alle famiglie. Il panorama di politiche, interventi e servizi rivolti ai nuovi bisogni familiari appare quanto mai ampio ed eterogeneo e promuove forme di *governance* societaria attraverso modalità inedite di interazione fra i diversi soggetti sociali. Tutto questo si accompagna a una nuova riflessione su che cosa si debba intendere per "qualità" nei servizi alle persone e, nel contesto particolare di questa indagine, nei servizi per l'infanzia (§1). Successivamente si presenta la specificità dei servizi relazionali, ovvero relazioni che operano sulle relazioni familiari, come una nuova configurazione di servizi nel campo delle politiche socio-educative per l'infanzia, capaci di riconoscere alla famiglia il ruolo di soggetto attivo e di risorsa del *welfare* (§ 2). Questi due capitoli delineano il *frame* sociologico nel quale si colloca lo studio empirico presentato nella seconda parte della tesi. A conclusione di questa prima parte dell'elaborato si illustrano le specificità e i motivi che hanno condotto alla scelta di un approccio quali-quantitativo allo studio di tali servizi attraverso la strategia di ricerca del *case study* (§ 3).

L'indagine procede nella seconda parte con una contestualizzazione storico-sociologica dello studio empirico, cominciando da una breve illustrazione della genesi e della caratterizzazione storico-politica, sociale e culturale dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia in Italia e a Reggio Emilia (§ 4). Si prosegue nel capitolo successivo focalizzando l'attenzione sull'esperienza educativa reggiana, a partire dall'elaborazione della pedagogia della relazione e della partecipazione, nucleo fondamentale di quello che ormai da alcuni anni a livello internazionale viene riconosciuto come "*Reggio Approach*" (§ 5). La prima parte del *case study* si conclude con un abbre-

presentazione del sistema dei servizi per l'infanzia e per la famiglia nel territorio di Reggio Emilia (§ 6).

Sulla base di questi temi si innesca la ricerca empirica condotta su un'associazione di genitori che dal 1991 gestisce autonomamente i servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia frequentati dai loro figli. Questo caso appare esemplare, almeno nel contesto nazionale, dal punto di vista della sua intenzionalità "situata", e cioè quella di sviluppare, concepire e praticare il coinvolgimento e la corresponsabilizzazione dei genitori ai servizi educativi. Lo studio empirico vero e proprio prende avvio dalla definizione del percorso e del disegno della ricerca (§ 7) e prosegue con la presentazione degli strumenti di tipo qualitativo utilizzati e dei principali risultati emersi nella fase preliminare dell'indagine (§ 8) finalizzata alla costruzione e alla successiva somministrazione di un questionario semi-strutturato a tutti i genitori (madri e padri) dei bambini frequentanti le sezioni di nido e di scuola dell'infanzia autogestite (§ 9). Nel capitolo 10 si presentano i principali risultati emersi dall'analisi mono e bi-variata dei dati ricavati dai questionari. Infine si evidenzia il potere esplicativo di questo caso nel mostrare come la capacità dei servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia di generare relazioni significative fra tutti coloro che ne sono coinvolti, e quindi anche fra i genitori e fra questi e gli educatori (come pure la possibilità e la scelta delle famiglie di accogliere questa opportunità), rappresenti una componente fondamentale della loro qualità, rispetto al perseguimento del benessere dei bambini e al miglioramento della relazione genitore-figlio (§ 11).

PARTE PRIMA

**Mutamenti familiari e servizi relazionali
verso un nuovo modo di intendere la qualità.**

1. I significati e le pratiche dell'educare per le giovani famiglie che cambiano. Alla ricerca della qualità.

Da alcuni decenni a questa parte la famiglia sta attraversando un profondo processo di mutamento, sia dal punto di vista strutturale, nelle sue forme e ruoli, sia da un punto di vista culturale, in direzione di una pluralizzazione dei significati che essa assume per i singoli individui e per la società.

I punti di vista attraverso cui questo fenomeno è stato osservato ed analizzato sono i più diversi e mostrano, in riferimento a questo tema in particolare, la necessità di utilizzare un approccio di studio multidisciplinare. Non si può cioè parlare di morfogenesi (Archer 1995) familiare da un punto di vista sociologico (si vedano, per esempio, Barbagli *et al.* 2003, Saraceno 1998, Donati 2001a, Rossi 1995) senza fare riferimento anche ai dati statistico-demografici (si vedano, solo per citare alcuni fra gli studi più recenti, Blangiardo 2001 e 2005; Lucchini e Sarti 2005), alle ripercussioni che questo processo genera a livello socio-economico e fiscale (Berloff 2005; Breschi e Livi Bacci 2003; Martini 2002; Negri e Saraceno 1996; Zamagni 2002) o senza utilizzare una prospettiva storica (per un'analisi della peculiarità degli studi storici sulla famiglia si vedano Coontz 2006; per un'analisi della letteratura storico-sociologica sulla famiglia si veda Casey 1989; per un'analisi storico-antropologica della famiglia in Europa si veda Goody 2000), ecc. Tutto questo ha generato una ricca mole di lavoro, teorico ed empirico, che oggi disegna un panorama assai vario di letteratura su questo argomento. Molti autori si sono impegnati a individuare le specifiche caratteristiche e dinamiche che contraddistinguono l'istituzione sociale "famiglia", tentando di distinguere ciò che è e fa "famiglia" da ciò che non lo è e non lo fa (per un'analisi riassuntiva di tali tentativi si veda Bertocchi 2006a; per un confronto fra il punto di vista sociologico e quello giuridico su questo tema si veda Prandini 2001), all'interno di un contesto caratterizzato da una molteplicità di possibili definizioni e concreti stili di vita che ruotano intorno a una realtà sociale che è in continuo mutamento nelle sue componenti strutturali e culturali.

Per prima cosa è necessario specificare la prospettiva attraverso cui si intende osservare la famiglia. La prima caratteristica della famiglia è quella di essere un fenomeno relazionale. Secondo il paradigma relazionale è possibile distinguere quattro dimensioni di tale fenomeno utilizzando lo schema Agil di Parsons interpretato in chiave relazionale (figura 1): la sessualità come mezzo

(A), la generatività come intenzionalità (G), la reciprocità come norma (I) e il dono come valore modale (L). La famiglia allora è quella relazione sociale che emerge e distingue una specifica modalità (fra le molte possibili) di connettere le suddette dimensioni per atto della volontà di due persone di donarsi l'un l'altra, riattivando tale dono attraverso la norma della reciprocità, e utilizzando la sessualità per generare (Donati 1998a). È, cioè, quella «relazione di reciprocità piena fra persone che stanno fra loro in rapporti di coppia e di filiazione» (Donati 2001b, 470; per un'analisi della specificità antropologica e giuridica della relazione sociale “famiglia”, si veda Prandini 2001).

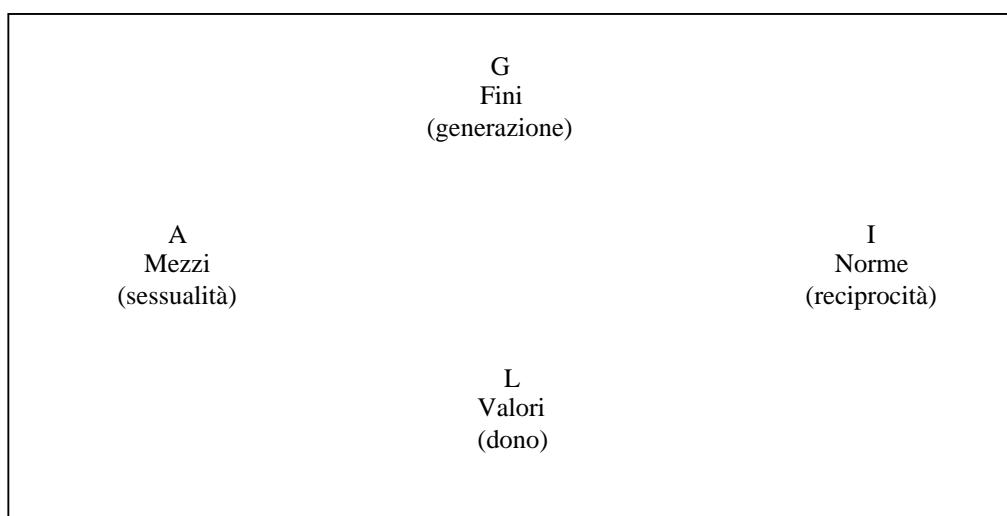


FIG. 1 *L'identità della famiglia come relazione sociale.*
Fonte: Donati (1998a, 10)

A partire da queste premesse, nelle prossime pagine si tenterà di delineare un quadro riassuntivo dei più recenti mutamenti degli stili di vita familiare, ponendo l'attenzione, in particolare, su quelli che hanno interessato più da vicino il cosiddetto modello della “famiglia normo-costituita”, seppure con gli inevitabili limiti che in tal caso la sintesi comporta (paragrafo 1.1). Il quadro così tracciato servirà a introdurre il discorso sulla modificazione dei modelli, dei significati e delle pratiche educative che i giovani genitori di oggi assumono e utilizzano nei confronti dei loro figli (paragrafo 1.2). Si mostrerà successivamente come la riflessione sull'infanzia (immagine del bambino) e l'interpretazione della funzione delle istituzioni educative si siano costantemente influenzate nel corso del tempo (paragrafo 1.3), producendo specifici modelli di qualità in questo campo (paragrafo 1.4).

1.1 Stili familiari, modelli genitoriali e reti di sostegno delle giovani famiglie con figli piccoli. Le costanti e le discontinuità italiane.

Semplificando al massimo, si possono distinguere due ordini di motivazioni che permettono di mettere a fuoco le principali trasformazioni che hanno investito le giovani famiglie italiane. Il primo ha a che vedere con l'affermarsi di una cultura dell'individualizzazione che genera una soggettivizzazione dei singoli percorsi di vita, sempre più autonomi dai modelli di differenziazione e di socializzazione al genere che consegna la tradizione. In questo ambito possiamo riassumere tutti i fenomeni collegati alla permanenza prolungata dei figli adulti all'interno della famiglia di origine (prolungamento dei percorsi e dei tempi formativi, trasformazione del rapporto generazionale da gerarchico a solidale-simmetrico, difficoltà e dilatazione dei tempi di ingresso nel mondo del lavoro e di acquisizione di condizioni economiche e abitative autonome, ma anche un orientamento che in misura sempre più accentuata è rivolto al Sé, alla propria vita, alle aspettative di realizzazione personale, al completamento di un ideale di sperimentazione e di maturazione personale, libero dai condizionamenti, dai ritmi e dalle responsabilità che derivano dalla creazione di una famiglia propria). Il secondo ordine di motivazioni che aiuta a identificare i fattori responsabili del processo di mutamento socio-culturale delle forme familiari italiane ha a che vedere con il complesso fenomeno della progressiva e simultanea decostruzione e ricostruzione dei legami familiari (Hantrais e Letablier 1994; Bertocchi 2006b), che contribuisce a generare e sviluppare quello che in sociologia viene indicato come processo di "pluralizzazione" delle forme familiari (Saraceno 1998; Donati 2001a).

Tale processo tuttavia è ben lontano dall'assumere forme lineari di mutamento. Per esempio, se nel periodo compreso fra il 1993-4 e il 1998 si rilevava un incremento progressivo della permanenza dei giovani adulti presso la famiglia di origine, nei cinque anni successivi questo andamento ha mostrato una flessione, determinata dal graduale aumento di coloro che scelgono di uscire dalla casa dei genitori per vivere da soli o per sperimentare un periodo di prova dell'unione di coppia, secondo il tipico modello italiano di convivenza (Istat – Rapporto annuale 2004).

Sebbene tutti questi processi siano estremamente rilevanti ai fini della comprensione dei fenomeni sociali più ampi, tenterò qui di focalizzare l'attenzione su quelle dinamiche che da alcuni anni a questa parte, in modo

sempre più rilevante, contraddistinguono la fase del ciclo di vita familiare segnata dall'unione delle coppie e dalla nascita dei loro primi figli, in termini di ri-organizzazione della vita familiare, di ripartizione dei carichi domestici e delle responsabilità di cura, e di nuove modalità di relazionamento fra i generi e fra i loro rispettivi ruoli sociali e familiari.

Rispetto alle famiglie giovani di nuova costituzione si possono riassumere le principali tendenze di sviluppo, intese nel senso sopradDETTO, nei seguenti punti:

1. riduzione dell'ampiezza media dei nuclei e semplificazione delle strutture familiari: diminuiscono in particolare le famiglie a due o più generazioni, e, in particolare, le coppie con figli (per contro aumentano le nuove forme familiari costituite da una sola generazione o da una singola persona);
2. mutamento dei modelli di vita e di unione delle coppie: si riduce il numero delle coppie coniugate (figura 2) a favore di quelle non coniugate.

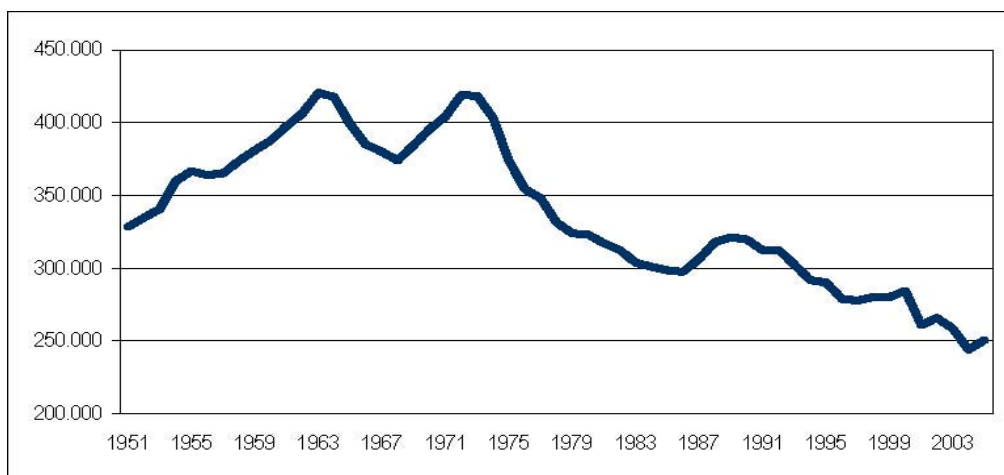


FIG. 2 Numero di matrimoni celebrati in Italia dal 1950 al 2005.

Fonte: Istat – Il matrimonio in Italia: un'istituzione in mutamento. Anni 2004-2005.

Dal 1993 al 2003 le coppie non coniugate sono più che duplicate (passando da 227.000 a 555.000) e i dati Istat sulle famiglie mostrano che il modello italiano di convivenza, in rapida espansione sebbene non ancora diffuso come in altri Paesi europei, e pur sempre in prevalenza “prematrimoniale”, viene sempre più percepito dai giovani come una forma alternativa al matrimonio (diminuisce infatti la percentuale delle coppie che dichiarano di volersi

sposare e aumenta la quota di coloro che non lo prevedono – tabella 1). Questo dato è ulteriormente confermato dai dati sulle nascite: l’incidenza dei bambini nati fuori del matrimonio è andata duplicandosi negli ultimi dieci anni.

TAB. 1 *Donne fino a 64 anni in coppie non coniugate per intenzione di contrarre matrimonio (per 100 donne con le stesse caratteristiche). Anni 1998 e 2003.*

<i>Intenzioni per il futuro</i>	<i>1998</i>	<i>2003</i>
Decisi a sposarsi	41,6	32,2
Indecisi ma esiste la possibilità	19,6	28,1
Matrimonio non previsto	18,4	25,1
Contrari al matrimonio	9,6	8,1
Non risponde	10,8	6,5
Totale	100,0	100,0

Fonte: Istat, Indagini multiscopo sulle famiglie: Famiglia, soggetti sociali e condizione dell’infanzia; Famiglia e soggetti sociali.

Come si potrà osservare nel proseguimento dell’elaborato, la popolazione presa in esame nella parte empirica dell’indagine, riproduce paradigmaticamente le suddette tendenze. Per questo motivo è utile approfondire le caratteristiche attributive che contraddistinguono, in particolare, le nuove e sempre più diffuse, forme di convivenza *more uxorio*.

I dati nazionali mettono in evidenza che le convivenze *more uxorio* sono una soluzione scelta per i due terzi da persone che non sono mai state sposate, ovvero come modalità di uscita dalla famiglia di origine. Questo è dimostrato dalla progressiva diminuzione dell’età dei conviventi (fenomeno controbilanciato dal continuo differimento della scelta di autonomia dei giovani) e dall’incremento delle convivenze che durano meno di quattro anni (tabella 2). Il fenomeno si caratterizza anche da un punto di vista culturale poiché mediamente i giovani che vivono *more uxorio* possiedono titoli di studio più elevati dei giovani coniugati (tabella 3)¹.

Tuttavia, se si osserva la struttura occupazionale dei conviventi, si nota che mediamente la loro posizione professionale è inferiore a quella dei coniugati².

¹ E spesso le donne conviventi hanno titoli di studio più elevati di quelli dei partner.

² Più precisamente, «la struttura occupazionale dei partner in unione libera è caratterizzata, rispetto a quella dei coniugati, da una minore presenza di donne che lavorano come direttivi, quadri e impiegate (44,7% contro il 50,8% delle coniugate) o come lavoratrici in proprio (10,3% contro 16,8%), mentre è superiore la quota di operaie (35,7% contro il 24,7%). Tra gli

Il rapporto annuale 2004 dell'Istat mette in evidenza che questa risultanza non è spiegata e interpretabile solo riconducendola alla più giovane età delle coppie di fatto e quindi ad una ancora limitata esperienza professionale che contrasta con gli avanzamenti di carriera. In particolare è la crescente presenza di operai fra le coppie di fatto a suggerire che la soluzione della convivenza stia diventando, progressivamente, una soluzione, alternativa al matrimonio, sempre più frequente fra le persone di *status* meno elevato³.

TAB. 2 *Donne fino a 64 anni in coppie non coniugate per durata della convivenza (per 100 donne con le stesse caratteristiche). Anni 1998 e 2003.*

<i>Durate della convivenza</i>	<i>1998</i>	<i>2003</i>
Meno di 1 anno	9,2	10,0
Da 1 anno a meno di 2 anni	13,3	14,2
Da 2 anni a meno di 4 anni	25,4	25,1
Da 4 anni a meno di 10 anni	34,3	31,7
10 anni e più	17,8	19,0
Totale	100,0	100,0

Fonte: Istat, Indagini multiscopo sulle famiglie: Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia; Famiglia e soggetti sociali.

uomini le differenze risultano più attenuate e permangono di una certa rilevanza solo per gli operai (38,2% contro il 33,3% dei coniugati)» (Istat - Rapporto annuale 2004, 251).

³ Nel Rapporto annuale 2004 dell'Istat si legge che «fino agli inizi degli anni Sessanta, la diminuzione dei matrimoni è stata in larga misura compensata da convivenze consensuali che successivamente si sono evolute in unioni coniugali. In questo caso, la convivenza in libera unione ha rappresentato una fase di transizione verso il matrimonio, una sorta di prova della futura unione coniugale. I risultati dell'indagine multiscopo "Famiglia e soggetti sociali" del 2003 sembrano suggerire che l'unione di fatto si va configurando, almeno per alcuni segmenti di coppie, come un modello alternativo al matrimonio» (252). Si adduce questa conclusione osservando «la crescente presenza di operai anche tra le libere unioni più giovani (il 44,1% delle donne con meno di 35 anni, contro il 33,3% del 1998), in controtendenza rispetto alle coppie coniugate della stessa età (il 30,1% delle coniugate, contro il 32,4% di cinque anni prima)» (*Ibidem*, 251).

TAB. 3 Coppie coniugate e non coniugate per classe di età, titolo di studio e condizione professionale (valori percentuali).

		Coniugati		Non coniugati	
		Lui	Lei	Lui	Lei
Età	Fino a 34	9,3	15,1	32,8	43,6
	35-44	23,2	25,5	31,4	30,1
	45-54	21,0	31,0	19,0	12,2
	55-64	20,8	19,1	9,3	8,5
	65 e più	25,7	18,9	7,5	5,6
	Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
Titolo di studio	Laurea/diploma	31,3	30,8	39,3	39,9
	Licenza media	38,1	36,4	47,0	45,6
	Licenza elementare o nessun titolo	30,6	32,8	13,7	14,5
	Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
Condizione professionale	Occupato	60,8	36,6	82,0	61,4
	In cerca di occupaz.	2,3	2,5	3,5	7,2
	Casalinga	-	42,1	-	19,3
	Altra condizione	2,6	2,6	4,3	4,4
	Ritirato dal lavoro	34,3	16,2	20,2	7,7
	Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Istat, Indagini multiscopo sulla famiglia: Aspetti della vita quotidiana; Famiglia e soggetti sociali.

Il secondo punto su cui si vuole porre l'attenzione riguarda il modo in cui le giovani coppie scelgono di stare insieme. Nonostante si rilevi ancora oggi e in modo trasversale alle diverse regioni del Paese, un sovraccarico di lavoro familiare sulle donne, sembrano delinearsi nuove modalità di organizzazione della vita familiare ed extrafamiliare, in direzione di una diversa ripartizione delle responsabilità domestiche e di cura, fra i generi (tabella 4).

TAB. 4 Durata media specifica (M.s.)¹, durata media giornaliera (M.g.)² e frequenza di partecipazione³ alle attività quotidiane svolte dalle persone in coppia o in nucleo monogenitore (con donna 25-44 anni) per condizione della donna e sesso. Anni 1988-1989 e 2002-2003 (ore, minuti e valori percentuali).

Attività	Totale				Lei occupata				Lei casalinga			
	Maschi		Femmine		Maschi		Femmine		Maschi		Femmine	
	1988-89	2002-03 a	1988-89	2002-03 a	1988-89	2002-03 a	1988-89	2002-03 a	1988-89	2002-03 a	1988-89	2002-03 a
<i>LAVORO FAMILIARE</i>												
M.s.	1:51	2:07	6:58	6:25	1:57	2:14	5:30	5:01	1:44	1:57	8:33	8:19
%	71,6	77,3	99,9	99,2	77,2	80,7	99,8	98,8	64,6	71,4	100,0	99,8
M.g.	1:20	1:36	6:57	6:22	1:32	1:48	5:29	4:57	1:07	1:24	8:33	8:18
<i>di cui: lavoro domestico</i>												
M.s.	1:22	1:20	5:10	4:19	1:19	1:22	4:03	3:17	1:26	1:18	6:25	5:42
%	47,8	53,8	99,3	98,5	56,9	62,3	99,2	97,9	38,2	41,1	99,5	99,2
M.g.	0:39	0:44	5:08	4:15	0:45	0:52	4:01	3:13	0:33	0:32	6:23	5:40
<i>di cui: cura dei figli fino a 13 anni</i>												
M.s.	1:04	1:16	1:39	2:07	1:07	1:17	1:29	1:57	0:58	1:15	1:47	2:22
%	31,5	41,0	63,1	63,0	36,5	42,4	59,8	58,6	26,5	40,4	66,6	70,2
M.g.	0:20	0:31	1:02	1:20	0:25	0:33	0:53	1:08	0:15	0:30	1:11	1:40
<i>LAVORO</i>												
M.s.	7:42	8:15	6:10	6:30	7:32	8:19	6:19	6:31	7:56	8:14	4:39	4:48
%	78,6	73,5	36,0	37,1	79,1	74,3	66,4	65,2	78,4	73,1	3,2	0,8
M.g.	6:03	6:04	2:13	2:24	5:57	6:11	4:11	4:15	6:13	6:01	0:09	0:02
<i>TEMPO LIBERO</i>												
M.s.	3:55	3:27	3:08	2:42	3:53	3:22	2:43	2:28	3:55	3:28	3:31	2:58
%	96,5	96,0	94,0	93,5	96,3	96,1	92,4	92,5	96,3	95,6	95,2	94,2
M.g.	3:47	3:18	2,57	2:31	3:44	3:14	2:31	2:17	3:46	3:19	3:21	2:47

Fonte: Istat, Indagini multiscopo sulle famiglie: Uso del tempo.

(a) Dati provvisori.

¹ La “*Durata media generica (Mg)*” è riferita ad un’attività svolta, ad un luogo frequentato, al tempo trascorso da soli o in presenza di altre persone. Nel calcolo delle medie generiche, le durate sono riferite al totale della popolazione e la somma per tutte le attività svolte nel corso della giornata è esattamente uguale a 24 ore. Per esempio, la durata media generica di un’attività indica il tempo mediamente dedicato a tale attività da tutta la popolazione, compresi quanti non l’hanno svolta.

² La “*durata media specifica (Ms)*” è riferita a un’attività svolta o a un luogo frequentato. Tale indicatore è calcolato solo sull’insieme della popolazione che effettivamente ha svolto un’attività o frequentato un luogo. Le durate medie specifiche non sono cumulabili in quanto i denominatori sono diversi: esse potrebbero essere sommate per far quadrare le 24 ore solo se i denominatori fossero identici, cioè, se la frequenza di partecipazione per tutte le attività o i luoghi fosse pari al 100 per cento.

³ La *frequenza di partecipazione (%)*. Indica la percentuale di persone che svolgono una certa attività, o che hanno trascorso parte della propria giornata in un determinato luogo. Tale indicatore è calcolato sia sull’intera giornata, sia all’interno delle diverse fasce orarie.

Questo processo, tuttavia, più che effetto di una reale equa redistribuzione del carico familiare all’interno della coppia, sembra essere più spesso esito di una modificazione delle strategie femminili di conciliazione dei loro diversi ruoli⁴. La modificazione più rilevante, cioè, avviene nella distribuzione dei tempi che esse dedicano alle varie attività, a favore dei figli (anche se in numero inferiore rispetto al passato) e a discapito dei lavori domestici⁵. Questa trasformazione di “priorità” (tipicamente femminili) si accompagna a un mutamento, seppure molto più lieve, degli stili collaborativi maschili. Soprattutto nelle fasi di vita familiare più dense di impegni (quando cioè nascono i primi figli), e soprattutto all’interno delle famiglie più giovani, i padri svolgono quotidianamente un’attività domestica e di cura (con una percentuale superiore rispetto al passato), dedicandovi più tempo (in realtà soli sedici minuti), ma in misura ancora nettamente inferiore alle donne.

⁴ Più precisamente «l’asimmetria dei ruoli si riduce [...] soprattutto nelle coppie in cui la donna ha da 25 a 44 anni e lavora, più per la riduzione del tempo dedicato al lavoro familiare dalle donne che per il maggiore coinvolgimento degli uomini» (Istat– Rapporto annuale 2004). La strategia delle donne occupate è quella, pertanto, di ridurre il tempo dedicato ai lavori domestici, tanto più quando hanno figli piccoli e soprattutto per trascorrere più tempo con loro.

⁵ In particolare le donne occupate che vivono in coppia dedicano meno tempo al lavoro e al tempo libero e più tempo al lavoro familiare. Il *budget time* dei giovani è caratterizzato, rispetto al passato, da una generale riduzione del tempo libero (ventotto minuti per gli uomini e ventisei per le donne) e da un aumento del tempo dedicato agli spostamenti (pari a diciannove minuti in più per gli uomini e ventinove per le donne).

Quello appena evidenziato è un mutamento culturale che può essere ricondotto in buona misura alla tendenza dei genitori a pianificare le diverse fasi della loro vita familiare e, in particolare, la nascita dei loro figli. Un orientamento, questo, che ha concorso non poco ad apportare profonde modificazioni sia nei significati che viene ad assumere la genitorialità, sia nelle modalità con cui i genitori, oggi, concepiscono e praticano l'educazione dei figli.

Il processo di soggettivizzazione e auto-determinazione della genitorialità genera infatti, molto spesso e certamente più frequentemente che nel passato, un forte senso di responsabilità nei genitori, nei confronti della loro funzione affettiva ed educativa verso i figli, tanto più quanto più essi riflettono sull'evento generativo, soppesandone le conseguenze. È così che la tendenza dei nuovi genitori a impostare e a organizzare la propria vita come "biografia della scelta" può facilmente tramutarsi e degenerare "in una biografia del fallimento" (Beck 2000), qualora subentrino difficoltà o complicazioni non previste. Di Nicola mette in evidenza tutta la severità di questo evento affermando che «l'attore sociale "deve" scegliere se generare o non generare, deve essere in grado di valutare le conseguenze che questa scelta comporta per la sua vita, una volta che ha scelto se ne deve assumere tutte le conseguenze. È tanto forte questo imperativo della scelta che, oggi, chi diventasse madre e/o padre per caso o senza una forte consapevolezza sarebbe giudicato improvvido, una persona superficiale, una persona "irresponsabile". Allo stesso modo chi genera un numero elevato di figli non può invocare – se ne ha bisogno – aiuti esterni, in quanto lo si accusa di non essere stato capace di valutare in maniera adeguata i pro e i contro della sua scelta» (2002a, 33).

La crescente responsabilizzazione delle giovani famiglie contemporanee nei confronti delle loro scelte generative appare essere coadiuvata da due prevalenti forme di supporto. La prima è costituita dalle reti informali (e dalla famiglia di origine in particolare) e si sviluppa attraverso l'intensificazione degli aiuti che esse forniscono ai giovani sia dal punto vista psicologico e sociale, sia in termini pratici. Se si osservano i dati sull'utilizzo del tempo delle famiglie italiane (per un'analisi sull'utilizzo del tempo in Italia, si veda Sabbadini e Palomba 1994; per una contestualizzazione europea, si veda Eurostat 2004; per la metodologia di rilevazione e l'analisi di *budget time*, si veda Fraire 2003; 2004; 2006), si scopre infatti che «l'unico tipo di aiuto per cui cresce il volume di ore è quello relativo alla cura dei bambini» (Istat – rapporto annuale 2004, 239) e che le famiglie con bambini ricevono sostegno

prima di tutto e soprattutto dalla propria rete informale (77,3%), in particolare dai nonni non coabitanti⁶. Le famiglie con figli in età 0-13 anni, assieme a quelle in cui sono presenti persone affette da gravi problemi di autonomia, sono pertanto le tipologie che si pongono in controtendenza rispetto all'entità degli aiuti informali, rivelandosi quelle più sostenute, rispetto al passato, da questo genere di reti⁷. Questo effetto viene ricondotto non tanto alla quantità di tempo dedicata all'aiuto delle famiglie con figli piccoli da parte dei singoli *care giver* (che singolarmente dedicano a tale attività una quota minore del proprio tempo), quanto piuttosto all'ampliamento della rete che condivide questo ruolo⁸ e si manifesta soprattutto nel centro e nord Italia (dove si registra un maggior livello di occupazione femminile) e fra le persone con livello di

⁶ Moltissime ricerche mettono in evidenza, in particolare, come questi ultimi rappresentino un riferimento fondamentale e costante nella vita dei nipoti (si vedano per esempio Boccacin e Marta 2003, Bertocchi 2004; Romano e Capadozzi 2002) e un supporto primario per i nuovi genitori, alle prese con la sempre più complessa organizzazione della loro quotidianità. Del Boca (2002), Chiuri (2000) e Bratti (2003) mettono in evidenza come in Italia il supporto familiare, e in particolare la vicinanza abitativa a una nonna (Bratti *et. al.* 2003), influisca positivamente sia sull'offerta di lavoro che sulla probabilità di avere un figlio. Per un'analisi sulla relazione fra maternità, occupazione e sostegno delle reti informali, si veda Cnel-Istat 2003, e, in particolare, Prati *et. al.* (2003).

⁷ È bene riflettere pertanto sul rischio di indebolimento di queste forme di sostegno, così importanti per le famiglie con figli piccoli, riconducibile alla progressiva riduzione del numero dei membri familiari e delle generazioni compresenti (fenomeno spesso raffigurato da una piramide rovesciata) e al loro crescente invecchiamento.

⁸ «Complessivamente, quindi, più persone si attivano a favore dei bambini, ma per un tempo che risulta mediamente inferiore (da 50 ore e mezzo a 44 e mezzo al mese), soprattutto per effetto della maggiore frequenza con cui i *care giver* che sono impegnati in questa attività condividono l'aiuto con altre persone (42,5 per cento). Il carico della cura dei bambini grava in modo particolare sulle donne da 55 a 59 anni, che garantiscono loro un impegno di oltre 62 ore in media al mese. In tutti gli altri ambiti si assiste, invece, a una contrazione delle ore impegnate dall'aiuto informale. [...] Il nuovo assetto conduce a un divario significativo tra le ore di aiuto che competono alla popolazione compresa nelle fasce di età estreme. Nel 1998, la quota di ore complessivamente dedicate ai bambini e agli anziani erano, infatti, pressoché uguali, e pari a poco meno di un terzo del totale; dopo soli cinque anni, l'assistenza dei bambini assorbe il 34,5% delle ore, e quella degli anziani solo il 24,2%» (Istat – Rapporto annuale 2004, 286).

istruzione più basso, ritirate dal lavoro o casalinghe (sebbene anche fra queste ultime si registri una riduzione del numero di ore dedicate alla cura dei bambini). Tale tendenza è riconducibile a diversi fattori, come il calo delle famiglie con bambini (che si trovano pertanto ad assorbire una quota crescente di aiuti), l'ampiezza della parentela (superiore in questa fase del ciclo di vita) e l'età (relativamente bassa) dei familiari, ma anche la capacità, soprattutto delle donne lavoratrici (e probabilmente anche degli stessi bambini), di catalizzare e attivare intorno a sé una rete sociale di sostegno, partecipazione e solidarietà, favorita spesso dalla prossimità abitativa alle persone che appaiono più coinvolte sentimentalmente e pertanto più disponibili a offrire il proprio contributo per questo genere di collaborazione.

La seconda forma di supporto delle giovani famiglie con figli è costituita dai (talvolta complessi) sistemi di offerta di servizi per l'infanzia e per la famiglia. Con questo termine si tende a indicare un insieme di interventi e di servizi piuttosto variegato che va dai "tradizionali" servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia fino alle più recenti iniziative recepite in gran parte con le leggi 285/1997 e 328/2000 (per una mappatura dei nuovi servizi per i bambini e le famiglie si vedano Cambi e Monini 1996; Landuzzi 1998), e alle forme di auto-organizzazione delle famiglie (per un'analisi delle associazioni familiari si vedano Tamazza 1998; Donati e Prandini 2003; per le organizzazioni familiari di auto-mutuo aiuto si vedano Boccacin 1998; Cecchi 2002).

Un'attenzione particolare merita il discorso sul ruolo dei servizi dei nidi d'infanzia, poiché essi hanno una storia del tutto particolare in Italia e costituiscono (assieme alle scuole dell'infanzia) l'oggetto di analisi della parte empirica dell'indagine. In oltre venticinque anni di esperienza, questi servizi in particolare hanno contribuito a sviluppare una "cultura dell'infanzia" ampiamente condivisa sul territorio. Oggi sono ampiamente accettati e fortemente percepiti dagli stessi genitori come esperienze educative fondamentali per i bambini. Il caso che si presenterà nelle parti seconda e terza dell'elaborato si colloca appieno in questo contesto socio-culturale e mostrerà come i genitori intervistati abbiano elaborato pienamente la suddetta consapevolezza. Appare piuttosto rilevante inoltre il fatto che nelle indagini nazionali si rilevi una percentuale di utilizzo di questo servizio ancora inferiore al 20,0%. Pur aumentando la percentuale dei bambini in età 0-2 anni iscritti al nido, il tasso complessivo di frequenza si attesta al 15,4% dell'intera

popolazione⁹. Di questi poco più della metà (56,6%) frequentano strutture pubbliche, mentre la quota restante si rivolge ai servizi privati¹⁰. Si prevede che questa proporzione sia destinata a diventare sempre più sbilanciata a favore di quest'ultima tipologia, dato che negli ultimi anni l'incremento della domanda del servizio di nido è stato soddisfatto in prevalenza proprio dall'offerta privata¹¹. Anche in riferimento a questo dato, il caso studiato appare particolarmente esplicativo. In un'area geografica (quella emiliano-romagnola) in cui i servizi per la prima infanzia sono ampiamente apprezzati e profondamente radicati sia a livello sociale che culturale, l'incapacità delle strutture pubbliche di soddisfare la domanda sul territorio, ha generato una risposta da parte delle famiglie dei bambini rimasti esclusi dalle liste comunali che appare esemplare. L'attivazione civile ha garantito agli "esclusi" la

⁹ In particolare, si passa dai 140.000 bambini frequentanti il nido nel 1998 ai 240.000 nel 2003.

¹⁰ Più precisamente, la quota di bambini frequentanti i nidi privati in cinque anni (1998-2003) è cresciuta di 7,7 punti percentuali. È bene sottolineare, a parziale spiegazione di questo dato, che il 70,0% dei bambini che frequentano il nido, hanno la madre occupata.

¹¹ L'indagine Istat mette in evidenza che questo fenomeno si sviluppa a svantaggio soprattutto delle donne che lavorano, ovvero di coloro che hanno più bisogno di trovare un posto al nido per i propri bambini. Sono infatti le madri occupate a rivolgersi sempre più spesso ai servizi privati e, di conseguenza, a sostenerne i costi più elevati. Queste donne, «ancora non sufficientemente sostenute dal proprio partner e dalle strutture pubbliche, si avvalgono fondamentalmente del supporto informale e del privato» (Istat – Rapporto annuale 2004, 240). Tra gli effetti (anche economicamente) più rilevanti della difficoltà dell'offerta pubblica di rispondere alle esigenze crescenti delle famiglie con bambini vi è certamente quello di condizionare pesantemente le scelte (talvolta i destini) professionali delle madri, specialmente quando non sono sostenute dalla propria rete informale, costringendole talvolta a ridurre il proprio impegno lavorativo (scegliendo per esempio l'orario ridotto), a rimandare l'ingresso nel mercato del lavoro o, in casi estremi, addirittura a non entrarvi o ri-entrarvi più. «Secondo i risultati dell'indagine continua sulle forze di lavoro, si può stimare che una capillare diffusione di strutture e servizi a sostegno delle famiglie potrebbe influenzare la disponibilità di 724 mila donne (il 3,8% della popolazione femminile tra i 15 e i 64 anni) a modificare la propria condizione nel mercato del lavoro, passando, tra le occupate, da un regime orario part-time a uno full-time (160 mila), oppure muovendosi da una situazione di inattività a una di ricerca di occupazione (564 mila)» (Ivi), apportando notevoli benefici all'intera economia del Paese.

possibilità e il diritto di usufruire di un servizio che nel territorio di Reggio Emilia gode di un'ottima reputazione e di elevati *standard* di qualità.

Diversa è la situazione delle scuole dell'infanzia. Sebbene l'offerta sia molto diversificata all'interno del territorio nazionale, si riscontra un livello di copertura elevato e piuttosto diffuso in tutte le Regioni italiane (tabella 5).

I dati nazionali, aggiornati all'anno scolastico 2004/2005, mostrano che il numero di scuole dell'infanzia per ogni 100 bambini in età 3-5 anni varia fra l'1,2 della Lombardia e il 2,7 della Valle d'Aosta. I valori che si discostano dalla media nazionale (1,5) sono concentrati nelle regioni settentrionali, ma presenti anche in quelle centrali e meridionali. La situazione si presenta diversa se si osservano il numero di sezioni per ogni 100 bambini. In tal caso infatti sono le regioni settentrionali a presentare i valori più bassi rispetto alla media nazionale (4,4).

Rispetto a questi ultimi ambiti di interesse (nidi e scuole dell'infanzia) è utile ritornare a riflettere sul modo in cui essi hanno contribuito a modificare gli stili educativi dei genitori, la cultura dell'infanzia e dei suoi servizi. Questo processo è strettamente legato al profondo mutamento dei comportamenti partecipativi dei genitori, in particolare dei padri, alle questioni che riguardano l'educazione e la cura dei loro bambini. La convergenza fra queste due tendenze, più consistente fra le nuove famiglie del Nord Italia e fra le coppie giovani, è data dal fatto che la più grande modificazione degli stili partecipativi degli uomini alla vita familiare si realizza subito dopo la nascita dei figli. Questo evento stimola non solo la condivisione del lavoro familiare all'interno della coppia, tale per cui anche i padri cominciano a dedicare più tempo alle questioni familiari e domestiche, ma genera anche un impegno più consistente da parte di questi ultimi, che torna a modificarsi man mano che i figli crescono¹². Considerando che rispetto a queste attività si riscontrano alcune differenze importanti, ma lievi, rispetto al passato e la medesima situazione si rileva nei confronti del tempo che ogni partner dedica alle singole attività domestiche (preparazione dei pasti, pulizie, ecc.) e di cura dei figli (sorveglianza e cure fisiche, parlare e giocare con i bambini, ecc.), appare

¹² In particolare diminuisce l'impegno dei padri nei confronti delle attività di cura dei figli a favore del lavoro domestico. Non bisogna dimenticare infine che, sebbene si riscontrino alcune controtendenze soprattutto fra le famiglie più giovani per quanto concerne la ripartizione delle responsabilità familiari, sono ancora le madri a svolgere la parte più consistente del lavoro domestico e di cura verso i figli.

particolarmente rilevante il fatto che «giocare con i figli o semplicemente parlare con loro sono le attività per le quali l'incremento di partecipazione da parte di entrambi i genitori, rispetto a quanto rilevato nel 1988-1989, è più significativo»¹³ (Istat – Rapporto annuale 2004, 268).

TAB. 5 Scuole dell'infanzia (a): sezioni, bambini per sezione, bambini per docente – Anno scolastico 2004/2005 (valori percentuali).

Regioni	Scuole	Sezioni	Scuole/ Popolazione (a)	Sezioni/ Popolazione (b)	Bambini/ sezione	Bambini/ docente
Piemonte	1.638	4.417	1,5	4,0	24,3	12,8
Valle d'Aosta	92	190	2,7	5,5	18,0	8,1
Lombardia	3.057	10.492	1,2	4,0	24,5	13,6
Trentino A.A.	614	1.476	1,9	4,6	20,7	7,8
Veneto	1 768	5.745	1,3	4,3	23,2	14,6
Friuli V.G.	488	1.289	1,7	4,4	22,9	12,5
Liguria	585	1.552	1,7	4,5	23,4	12,8
Emilia Romagna	1.484	4.185	1,4	3,9	24,5	12,2
Toscana	1.361	3.656	1,6	4,2	24,1	12,6
Umbria	423	936	2,0	4,4	23,1	12,1
Marche	623	1.677	1,6	4,3	23,8	12,3
Lazio	1.967	6.510	1,4	4,6	22,7	12,3
Abruzzo	666	1.536	2,0	4,6	22,5	11,8
Molise	185	390	2,3	4,8	21,1	11,5
Campania	3.040	9.170	1,5	4,6	22,3	11,9
Puglia	1.666	5.909	1,3	4,8	22,6	13,1
Basilicata	318	810	1,9	4,9	21,3	11,2
Calabria	1.437	3.023	2,5	5,3	20,6	10,7
Sicilia	2.668	7.085	1,8	4,6	21,9	13,4
Sardegna	800	1.993	2,0	4,9	21,3	11,5
Italia	24.889	72.041	1,5	4,4	23,0	12,5

Fonte: Elaborazione Istat su dati del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, in Istat – Rapporto annuale 2005, 293-294.

(a) Con la legge n. 30 del 10 febbraio 2000 la scuola materna assume la denominazione di scuola dell'infanzia.

(b) Per 100 bambini fra i 3 e i 5 anni.

(c) Per 100 scuole dell'infanzia.

¹³ In generale, sono i padri del Nord a risultare più inclini alla cura dei figli e al crescere del livello d'istruzione aumenta sia la quota di madri e di padri che riservano una parte della loro giornata alla cura dei figli, sia la quantità di tempo che vi dedicano.

Il quadro appena, e seppure sinteticamente, delineato si mostra particolarmente utile e adatto a contestualizzare quanto si tenterà di descrivere nelle prossime pagine.

La tendenza dei padri a dedicare una quota maggiore del loro tempo agli impegni familiari, trova un corrispettivo anche nei contesti al di fuori delle mura domestiche. Sempre più spesso le ricerche che analizzano in profondità i bisogni ai quali si ispirano le attività dei nuovi servizi per l'infanzia e per la famiglia, ma anche il tipo di valutazione che gli utenti attribuiscono alla loro capacità di rispondervi (si vedano per esempio i casi di studio presentati nella prima e nella seconda parte di Donati e Prandini 2006), mettono in evidenza la grande capacità dei genitori di oggi di interrogarsi e di riflettere sulle proprie responsabilità e sulle scelte educative che essi assumono nei confronti dei loro figli. Essi cioè si mostrano sempre più consapevoli, rispetto al passato, dell'importanza che le decisioni che essi prendono oggi avranno sul futuro benessere dei loro bambini. Una consapevolezza, questa, che i giovani maturano nel tempo e molto spesso acquisiscono ancora prima di generare.

Se, come già spiegato precedentemente, questa sovraesposizione alle responsabilità di genitore può degenerare molto velocemente e facilmente in una sensazione di insuccesso, quando non di vero e proprio fallimento¹⁴, essa conduce i genitori ad assumere stili di comportamento più partecipativi anche nei contesti di vita extrafamiliari, in particolar modo nell'ambito dei servizi a cui essi affidano i loro figli, talvolta anche per molte ore al giorno ogni settimana. Si può dire pertanto che, se da un lato i servizi per l'infanzia hanno fortemente stimolato i genitori a riflettere sulle proprie scelte educative (contribuendo a renderli più preparati e più esigenti rispetto al passato), dall'altro lato i genitori hanno concorso a suscitare fra gli stessi addetti ai lavori una riflessione sulla qualità dei servizi per l'infanzia, intesa sempre più in senso relazionale e collegata a una visione più ampia e complessa

¹⁴ La letteratura sulla famiglia mette spesso in evidenza questo aspetto della "nuova genitorialità". De Pasquale, per esempio, afferma che «la genitorialità sembra caratterizzata da una crescente sensazione di insicurezza ed incertezza: spesso i padri e le madri si sentono inadeguati al proprio ruolo, hanno paura di sbagliare e si sentono disorientati; non si ritrovano nel modello educativo proposto dai loro genitori e nello stesso tempo faticano a trovarne uno proprio da proporre ai figli. Ciò che cercano e di cui hanno bisogno, dunque, sono essenzialmente rassicurazioni e conferme circa l'efficacia della loro azione educativa» (2002, 129-130).

dell'attività che essi svolgono nei confronti dei bambini, dei genitori e della comunità intorno.

1.2 Cos'è l'infanzia? Cosa significa educare?

Nel paragrafo precedente si è cercato di delineare il contesto nel quale, da alcuni anni a questa parte, si colloca il dibattito intorno a cosa si debba intendere per “infanzia”, a cosa significhi “educare”, a quali funzioni siano preposte le istituzioni per l'infanzia e in che senso si debba parlare di “qualità” nei servizi educativi. Affronterò i primi due temi in questo paragrafo, rimandando gli ultimi due ai paragrafi successivi (rispettivamente 1.3 e 1.4).

Il primo punto da chiarire è che cosa si intende per “infanzia”. Dall'antichità fino ai giorni nostri questo concetto è stato osservato da molteplici prospettive e ha dato luogo a interpretazioni talvolta anche molto diverse fra loro. Per comprendere appieno gli approcci più recenti all'infanzia, e il significato che questo concetto assume oggi, è utile ripercorrere, seppur brevemente, la sua storia.

L'origine della parola infanzia si collega a *fari*, un verbo che esisteva nel latino più arcaico con il significato di “*parlare in senso pieno, solenne*”. Poiché il prefisso *in* fungeva da negazione (da cui *in-fans*, “in-fante” in italiano), etimologicamente la parola infanzia indicava quella situazione (età della vita) in cui non si ha ancora il pieno uso della parola. Per i romani l'età infantile, come informa Quintiliano, durava fino a sette anni, e questa suddivisione si è conservata per tutto il Medio Evo. Nel susseguirsi delle generazioni, l'infanzia era seguita dalla puerizia (che durava fino ai quattordici anni) e poi dall'adolescenza (fino a ventuno o ventiquattro anni) e infine la piena giovinezza, cui seguiva il declino della vecchiaia.

In tempi più recenti il termine è giunto a comprendere tutto il periodo che va dalla nascita alla pubertà. Per tale motivo, si distinguono tecnicamente una prima fase (indicante il periodo antecedente l'insegnamento scolastico obbligatorio, corrispondente nella maggior parte delle nazioni ai primi sei anni di vita dei bambini) e, talvolta, anche una seconda e terza fase dell'infanzia (per un'analisi storica dei mutamenti nell'immagine e nella vita dei bambini dall'età classica e medievale fino al Novecento si veda Cunningham 1995).

Il dibattito sviluppatosi in anni più recenti intorno alla qualità delle pratiche educative, dei servizi e delle istituzioni per l'infanzia è stato profondamente

influenzato dal modo in cui, nel corso del tempo, questa realtà è stata osservata, compresa e concettualizzata. A partire dalla “classica” definizione dell’infanzia come fase di maturazione caratterizzata dall’ancora incompleta maturità fisica, psicologica, emotiva e linguistica della persona, si possono distinguere due principali prospettive di osservazione dell’universo dei bambini alle quali la letteratura spesso attribuisce la facoltà di aver segnato l’origine e l’evoluzione delle relative istituzioni. Il passaggio da una concezione tipicamente moderna a una riflessione post-moderna sull’infanzia è caratterizzata dall’emergere di un approccio critico nei confronti di un’idea che costringe le vite dei bambini ad essere «vissute attraverso infanzie organizzate per loro dalle interpretazioni che gli adulti fanno dell’infanzia e di quello che i bambini sono e dovrebbero essere» (Mayall, 1996, 1). Concettualizzazione, questa, ancora così profondamente influenzata dal credo modernista, da disegnare i confini e la specificità dell’infanzia in base alla posizione che gli adulti vi attribuiscono nel ciclo evolutivo e all’interno della società.

Dahlberg, Moss e Pence (1999) annoverano fra gli effetti di questo modo di concepire l’infanzia, tre interpretazioni che hanno dominato la riflessione moderna su questo tema. La prima ha prodotto un’immagine del bambino come contenitore vuoto o *tabula rasa* che vive la sua condizione come periodo di preparazione a stadi evolutivi successivi più importanti (*bambino di Locke*). L’infanzia, secondo questa concezione è «l’inizio di un viaggio di realizzazione, dall’incompletezza [...] alla maturità e alla piena condizione umana che è l’età adulta, da potenziale non sfruttato a risorsa umana economicamente produttiva. Il bambino è in cammino verso l’età adulta e rappresenta il capitale umano potenziale in attesa di realizzazione attraverso l’investimento; lui o lei è ciò che deve ancora diventare, un “divenire strutturato”» (Jenks 1982, cit. in Dahlberg et al. 1999, trad. it. 2003, 76). Il compito dell’adulto è allora quello di trasmettergli conoscenze, valori e abilità, secondo un modello già definito e condiviso socialmente. La concezione opposta è quella che trova in questa fase della vita l’innocenza primitiva, «la *Virtù*, la *Verità* e la *Bellezza*» (Ibidem, 77) che solo la società, violenta, oppressiva e corrotta, può contaminare. L’adulto pertanto deve saper proteggere i bambini dall’influenza negativa che su di essi esercita la società, garantendo loro sicurezza e protezione. All’interno di una prospettiva moderna sull’infanzia, gli autori collocano un’ultima interpretazione, che vede il bambino come fenomeno naturale, biologicamente determinato e

decontestualizzato. In questo senso l'infanzia si riduce a una fase dello sviluppo evolutivo che muove verso uno stato di realizzazione compiuto e completo che realizza la piena condizione umana: la maturità.

Le direzioni, talvolta diverse, attraverso cui si è sviluppato il discorso sull'immagine del bambino nella Modernità, ampiamente influenzato dalle correnti illuministiche, condividono un credo che trova il suo fondamento nelle classificazioni scientifiche, e in particolare nella distinzione dello sviluppo evolutivo in fasi predisposte e consecutive, che accompagnano la progressiva "trasformazione" dell'essere umano naturale (il bambino) in un soggetto autonomo, stabile, saldo, equilibrato, e quindi "maturo". La conseguenza è un'immagine del bambino *povero*, passivo, isolato, dipendente e incapace. Questa rappresentazione ha generato una pedagogia e una interpretazione delle pratiche educative come mezzo di trasmissione (e di deposito) di un complesso predeterminato e incontrovertibile di conoscenza capace di trasformare i bambini, destinatari passivi e vuoti, in creature dipendenti e cittadini liberi, lungo un processo lineare.

Il passaggio da società caratterizzate da alti livelli di stabilità, tali da anticipare e talvolta predeterminare le singole biografie sulla base del contesto di appartenenza, a società caratterizzate da elevati livelli di eterogeneità e complessità, ha generato una nuova riflessione, un processo di vero e proprio ripensamento dell'infanzia e dell'attività dell'educare. L'emergere di una prospettiva post-moderna su tali temi si sviluppa, in particolare, alla fine degli anni Ottanta in Europa e con i Paesi scandinavi con funzione di capofila¹⁵. Il primo passo verso una diversa concezione dell'infanzia e delle sue istituzioni prende avvio da una nuova consapevolezza che proprio nell'Europa del Nord comincia a svilupparsi come risposta ai mutamenti economici, sociali e politici che negli ultimi decenni del secolo scorso hanno investito questi Paesi, e l'Europa in generale, concorrendo a ridisegnare la rete dei servizi per l'infanzia. Così Mayall sintetizza il punto di partenza verso una prospettiva di

¹⁵ Cunningham fa il punto precisando che «la peculiarità del tardo XX secolo, alla radice di gran parte della confusione e dell'ansia attualmente prevalenti, è la discrepanza tra un discorso pubblico in base al quale i bambini sono persone che hanno diritto ad un certo grado di autonomia e il residuo dell'idea romantica che il diritto del bambino è di essere un bambino. Il primo implica una fusione del mondo dell'adulto con quello del bambino, il secondo il mantenimento della separazione» (1995, trad. it. 1997, 234).

osservazione e di interpretazione dell'infanzia post-moderna: «l'impressionante esperimento scandinavo sul cambiamento della visione dell'infanzia dei bambini ha promosso il ripensamento sull'inter-relazione tra genitori, bambini e Stato. Le teorie tradizionali hanno considerato i bambini principalmente in relazione ai genitori e allo Stato come elemento di rinforzo; ma la politica scandinava ha ora un centro di interesse diverso: lo Stato e i genitori condividono la responsabilità verso i figli [...]. Inoltre, la preoccupazione per la giustizia sociale e i diritti degli individui in questi Paesi ha portato ad un movimento che riguarda i bambini e i genitori come soggetti indipendenti con stato giuridico *separato*. È stato così fatto il primo passo per togliere, concettualmente, i bambini dalla famiglia e pensare a loro non solo come individui, ma anche, in modo più esteso, come ad un gruppo sociale» (Mayall 1996, 56, cit. in Dahlberg et al. 1999, trad. it. 2003, 82). Una nuova visione dell'infanzia che colloca i bambini oltre che nel contesto fondamentale della loro famiglia, all'interno della società come gruppo e istituzione sociale, come sua componente strutturale (Corsaro 1997). Questa collocazione sociale è alla base dello sviluppo di una nuova prospettiva pedagogica che vede nel bambino un soggetto unico, complesso, ricco e co-costruttore di conoscenza e della propria identità, e un nuovo paradigma sociologico dell'infanzia che osserva il bambino nella molteplicità delle sue appartenenze e nel suo percorso di apprendimento e socializzazione come effetto emergente delle sue relazioni con il mondo, con gli adulti e con gli altri bambini. Il bambino cioè è parte integrante della società e in continua relazione con essa; è influenzato dalle proprie cerchie di appartenenza, ma allo stesso tempo è capace di renderle significative e di modificarle.

In termini di configurazione di politiche sociali, questa visione conduce a una modulazione individualistica dei servizi per l'infanzia, nell'ambito di un processo più generale di sviluppo e di "individualizzazione dei diritti sociali" (Barbagli e Saraceno 1997) che caratterizza il modello di *welfare state* europeo dal secondo dopoguerra fino agli anni Ottanta (Donati 2003a). Si va infatti a delineare, in particolare a partire dall'inizio degli anni Settanta, una strutturazione dei servizi sociali e/o socio-assistenziali che trovano nell'infanzia una specifica categoria di riferimento per l'intervento sociale, scarsamente coordinata con gli altri ambiti di azione istituzionale. L'esito è la perpetuazione e il consolidamento di un ruolo ampiamente residuale delle politiche per la famiglia che emergono come prodotto secondario delle politiche di settore. Nel campo dei servizi per l'infanzia questa logica si

traduce in una netta separazione fra l'ambito di vita familiare dei bambini e quello sociale-istituzionale dei servizi, entrambi fondamentali, ma rigorosamente distinti, se non addirittura "controproducenti" nelle possibili reciproche interazioni e influenze. L'esito è una rigida separazione tra pubblico e privato che respinge qualsiasi tipo di interattività significativa fra famiglia e intervento istituzionale: le famiglie non devono interferire con l'attività istituzionale dei servizi educativi per le questioni che attengono strettamente alle regole, ai metodi e alle prassi formative; l'attività delle istituzioni per l'infanzia non deve interpersi nei rapporti e negli equilibri interni alla famiglia o intromettersi nelle scelte e nella funzione educativa che spettano ad essa.

Il *framework* teorico nel quale si inserisce questo modo di concepire e praticare le politiche sociali è quello tuttora dominante in Europa, tipico dei sistemi di *welfare* liberal-socialisti o *lib-lab* (Donati 2003a). Il paradosso generato da tali sistemi è quello di aver amplificato i malesseri sociali generati nel tentativo di perseguire il mito moderno del progressivo benessere. Donati propone di inquadrare questo problema come «esigenza di ridefinire le relazioni tra famiglia e istituzioni "pubbliche" di welfare» (*Ibidem*, 123) perché gli effetti perversi generati dagli assetti europei *lib-lab* sono riconducibili a un modo di concepire e perseguire una politica familiare indirizzata ai singoli individui, collocati entro specifiche categorie (infanzia, donne, anziani, ecc.) decontestualizzate rispetto agli specifici contesti di vita e alle relazioni familiari.

La riflessione in questo campo ha generato anche nell'ambito dei servizi e delle istituzioni educative, la ricerca di un nuovo paradigma (relazionale) attraverso cui ripensare la loro funzione e riconfigurare le loro pratiche. Maccarini afferma che tale paradigma, applicato all'educazione e alla sua sociologia offre due contributi specifici: il primo è costituito dalla «ridefinizione dell'educazione come *relazione sociale*» (Maccarini 2006, 203; si veda anche Maccarini 2003 § 1) e il secondo dall'osservazione-interpretazione del «*sistema educativo come rete formale/informale di soggetti e agenzie che concorrono a produrre educazione come bene relazionale*» (Maccarini 2006, 203; si veda anche Maccarini 2003 § 5). In questo contesto si colloca un particolare approccio relazionale in ambito pedagogico, che ha avuto la sua

massima espressione e applicazione nel contesto di Reggio Emilia¹⁶. Esso prende le distanze da quella pedagogia che si autodefinisce “centrata sul bambino”, con la possibile conseguenza di evocare un’immagine di bambino isolato e decontestualizzato. Il suo scopo è promuovere una pedagogia che trova il proprio fondamento nelle relazioni – tra bambini, genitori, educatori e società – e in un’idea di scuola come «unitario organismo vivente, [...] luogo di convivenza e scambi relazionali tra molti adulti e moltissimi bambini [...], una costruzione viaggiante, in continuo assestamento, fondato sulle dinamiche interattive dei suoi protagonisti e delle loro capacità combinatorie: dove ognuna delle parti si muove con la sua identità e i suoi compiti, intrecciando vincoli di reciprocità e confronto [...] secondo una trama che c’è, che associa le parti e il tutto» (Malaguzzi 1993, trad. it. 1995, 74).

1.3 Le istituzioni per l’infanzia da “produttrici” di risultati a forum della società civile. Networking e co-responsabilità dei soggetti sociali verso una condivisione societaria della funzione educativa.

L’interpretazione della funzione delle istituzioni per l’infanzia all’interno della società ripercorre in larga misura la riflessione, riassunta nel paragrafo precedente, sul modo in cui si è sviluppata la riflessione sul bambino¹⁷.

¹⁶ Si rimanda al capitolo 5 la presentazione della storia, dei protagonisti e delle peculiarità dell’approccio reggiano all’infanzia e ai servizi educativi per i bambini in età 0-6 anni.

¹⁷ Spesso i termini “servizio” e “istituzione” per l’infanzia vengono utilizzati come sinonimi. Il primo generalmente implica la produzione e la consegna a un destinatario finale di un prodotto (inteso anche come risultato) attinente, nel caso specifico, alla cura o all’educazione del bambino. Sebbene alcuni autori mettano in evidenza ciò che differenzia una semplice attività di produzione di beni da una prestazione di servizio, consistente nella trasformazione dello stato di una realtà (Martinelli e Gadrey 2000) o delle condizioni/disposizione d’azione di un soggetto (Gadrey e Zarifian 2002; per un’analisi su che cosa è un servizio si veda Prandini 2006) per opera di una relazione sociale, la semantica del “servizio” è un tema che rimane aperto e ancora ampiamente dibattuto a livello scientifico. Per questi motivi e per il sostanziale disaccordo intorno alla concettualizzazione di questo termine, si tenderà a preferire quello di “istituzioni per l’infanzia” (come insieme di organismi, norme e azioni su cui si basa l’attività, dotata di un significato simbolico e culturale, di un’organizzazione o di una comunità sociale), per la sua capacità di racchiudere in sé il riferimento a un insieme di valori culturali, politici,

L'influenza è duplice. Se una certa immagine del bambino influisce sulla strutturazione e sul significato che assumono le istituzioni per l'infanzia, è vero anche il contrario e cioè che le istituzioni possono sostenere (anche fortemente) una data concezione dell'infanzia e modellarsi su di essa.

È così, per esempio, che la rappresentazione tipicamente moderna dell'istituzione per l'infanzia come luogo in cui si produce cura per il bambino secondo criteri standardizzati e volti a perseguire risultati predeterminati, si rifà a quell'immagine del bambino che nel paragrafo precedente è stata riassunta nel concetto di bambino *povero* (ovvero un bambino isolato, dipendente e decontestualizzato) o *tabula rasa*, rispetto al quale la famiglia e la società svolgono la loro funzione educativa. Allo stesso tempo una simile interpretazione del bambino è stata ampiamente sostenuta da una concezione di istituzione per l'infanzia come luogo in cui si trasmettono conoscenze e si producono risultati (di cura principalmente, ma non solo) che assumono un valore pubblico e/o economico.

Il binomio bambino/istituzione-per-l'infanzia è stato interpretato e collocato tradizionalmente entro un paradigma *lib-lab* poiché ha assunto il proprio significato, di volta in volta, in riferimento alla sua funzione pubblica di controllo sociale (Stato) e/o rispetto alla sua funzione di creare condizioni favorevoli allo sviluppo economico (Mercato). L'effettiva configurazione delle istituzioni per l'infanzia si è sviluppata nel tempo lungo queste due principali direzioni (*lib* e *lab*), e lungo una terza direzione che ne rappresenta la forma ibrida (*lib-lab*). Per esempio, specialmente negli Stati Uniti e in Gran Bretagna le istituzioni per l'infanzia hanno rappresentato per molto tempo mezzi pubblici di "normalizzazione" sociale, di intervento, inclusione e integrazione sociale delle minoranze e dei bambini economicamente svantaggiati, svolgendo un ruolo di "controllo sociale" per introdurre i bambini alla cittadinanza, prevenendo o intervenendo su taluni problemi sociali (prevenzione del disagio scolastico e della criminalità giovanile, promozione dell'occupazione fra gli adulti e dell'educazione dei bambini, ecc.). In tempi più recenti, e un po' ovunque nei Paesi Occidentali, la capacità produttiva delle istituzioni per l'infanzia ha assunto un valore e una funzione diversa rispetto al passato. Se prima tale produttività assumeva significato in

sociali ed economici specifici. Come si chiarirà nell'ultima parte di questo paragrafo, nel contesto di Reggio Emilia l'espressione "istituzione per l'infanzia" è intesa come "*forum* nella società civile" (Dahlberg *et al.* 1999).

riferimento alla funzione educativa e sociale della scuola, successivamente essa è stata interpretata come risultato di una serie di azioni che offrono i loro prodotti sul Mercato a clienti e/o consumatori, in genere adulti, in un regime di competizione (istituzione come “azienda”). È possibile collocare in questo contesto lo sviluppo dei mercati privati nel campo dei servizi per la cura della prima infanzia, ma anche, per esempio, le politiche di liberazione della forza lavoro femminile a partire dal dopoguerra. Viste da una prospettiva moderna, le istituzioni per l’infanzia e i bambini rappresentano pertanto gli strumenti che la società utilizza per migliorare se stessa e per perseguire il mito del progresso sociale (*lab*) ed economico (*lib*).

Il passaggio da una interpretazione moderna delle istituzioni per l’infanzia a un’interpretazione post-moderna è segnata dalla scesa in campo di nuovi soggetti sociali, che si occupano di questi temi e che hanno concorso a generare nuove configurazioni di sistemi di servizi che si occupano di bambini. In particolare è nel corso degli anni Novanta del secolo scorso che in Italia si sviluppa un nuovo discorso intorno alle responsabilità societarie in materia di infanzia, avviato in particolare dall’emergere di nuove forme gestionali di tali servizi e dall’uscita di questo intero settore dal binomio, rigido e selettivo, Stato-Mercato.

In quegli anni si assiste, infatti, a un profondo mutamento dei rapporti tra istituzioni pubbliche e organizzazioni *noprofit* nell’ambito delle politiche sociali pubbliche, che comincia a dare risultati concreti, sia in termini di pluralizzazione dell’offerta educativa, sia in termini di nuove modalità di connessione dei soggetti sociali, comprese le famiglie, in un’ottica di *governance* (Ranci 2005; per una sistematizzazione delle concezioni di *governance*, si vedano Rhodes 1996 e Mayntz 1999; per un’analisi sociologica relazionale sulla *governance*, si veda Tronca 2006) del sistema educativo complessivamente inteso. È possibile riassumere le principali innovazioni scaturite da quel processo morfogenetico nei seguenti tre punti:

1. il riconoscimento di uno *status* ai soggetti di Terzo e Quarto settore nelle fasi di progettazione e implementazione dei servizi socio-assistenziali,
2. la definizione e la messa in visibilità dei principi di regolazione dei rapporti fra i soggetti coinvolti,
3. la nascita di modelli plurali e societari di gestione delle politiche sociali.

Secondo alcuni esperti la crescente partecipazione di attori non pubblici all’ideazione e alla realizzazione delle politiche sociali dimostrerebbe che «è

in atto un ridisegno della funzione pubblica» (Donolo 2005, 36) che determina una inedita divisione del lavoro fra gli attori (non esclusivamente statuali) co-interessati al funzionamento delle azioni implementate. Le evoluzioni nell'ambito dei servizi per l'infanzia sembrano confermare questa ipotesi: in questo ambito infatti molte iniziative “non classiche”¹⁸ sono state sottoposte a un “riconoscimento pubblico” che ha conferito loro una configurazione formale e opportune garanzie a tutela di utenti e operatrici. Non bisogna dimenticare un altro aspetto rilevante che ha giocato a favore di un simile sviluppo: per molte organizzazioni di Terzo settore è divenuta una esigenza prioritaria quella di avviare un processo di “costituzionalizzazione” dei servizi, capace di garantire a tutti i soggetti coinvolti precisi diritti e doveri.

Il tema della “costituzionalizzazione” dei nuovi servizi è tuttavia controverso. Per alcuni infatti la progressiva formalizzazione dei servizi, specie quelli a gestione privata, costituisce una conquista fondamentale poiché genera nuovi diritti sociali e maggiori garanzie a tutela dei diversi soggetti coinvolti. Altri invece sottolineano che così facendo si rischia di perdere i valori e i significati profondi che il passato ci consegna. L'impegno delle organizzazioni di Terzo settore in direzione della pluralizzazione dell'offerta di servizi per l'infanzia, si è unito alla rivendicazione di un effettivo riconoscimento di legittimità a favore di nuovi soggetti di *welfare*, nuove professioni e nuove modalità di operare che si occupano della cura dei bambini e non solo.

Le istituzioni *noprofit* che curano l'organizzazione e lo sviluppo di questi servizi hanno dimostrato in molti casi di saper rispondere prontamente e con efficacia alle richieste provenienti dall'ambiente circostante, sia da parte delle famiglie già collegate alle organizzazioni (e quindi potenziali risorse interne), sia da parte della comunità, ovvero quelle famiglie potenziali utenti di servizi nuovi, più flessibili e personalizzati e tutelati dalle medesime garanzie

¹⁸ Si tratta, solo per citare alcuni esempi, del caso del servizio Tagesmütter della Provincia di Bolzano (Tarroni 2006), degli educatori familiari e domiciliari del modello emiliano-romagnolo (Prandini 2005a) e dei nidi famiglia della Regione Lombardia (Oldini 2004). Queste esperienze in particolare sono accomunate dall'idea che la modalità più adeguata di allevamento dei bambini, specie nei primi anni della loro vita, è data dalla cura materna. Esse, infatti, nella loro versione originaria e nella valorizzazione di situazioni legate alla quotidianità e alla “familiarità”, si ispirano a un modello di cura che riproduce, nel modo più somigliante possibile, quello materno.

assicurate dal servizio pubblico. La progressiva “formalizzazione” di molti di questi servizi e il riconoscimento pubblico dei soggetti gestori, in molti casi hanno contribuito a innalzare le nuove “offerte” a colonne portanti dei modelli locali di servizi per l’infanzia. È bene sottolineare che tali iniziative, molto spesso, sono legate a modelli culturali, motivazioni sociali (ma anche politiche ed economiche) e stili operativi fortemente legati a particolari caratteristiche identitarie dei soggetti che le attuano.

Il processo si muove verso la costituzione di configurazioni societarie di implementazione e gestione delle politiche sociali. Una prima argomentazione che ci aiuta ad esaminare se e quanto un modello di offerta di servizi educativi per l’infanzia si avvicini ad essa concerne il processo di corresponsabilizzazione del funzionamento del sistema dei servizi fra i soggetti cointeressati. Una delle caratterizzazioni più importanti dei modelli integrati di offerta consiste proprio nella comune partecipazione degli attori (di mercato, soggetti istituzionali e di Terzo settore, famiglie) alla realizzazione dei servizi per l’infanzia offerti sul territorio e la conseguente divisione delle responsabilità. La seconda caratterizzazione è data dal ruolo che le famiglie occupano in tale sistema, talvolta come soggetti utenti-consumatori, altre volte produttori e contemporaneamente fruitori (*prosumer*) dei servizi stessi. Ciò ha ampliato non poco le opportunità di scelta dei genitori che possono indirizzarsi verso il servizio che meglio si adatta alle loro esigenze (e/o a quelle dei figli) e che più rappresenta il loro stile educativo.

I servizi che compongono i vari modelli condividono “qualcosa” (un fine) che non dipende né da “come” essi agiscono, né da “chi” li gestisce, realizza o controlla. Questo “qualcosa” è il benessere del bambino che si realizza nel superamento positivo del distacco dai genitori e nello sviluppo di una socialità orientata ai coetanei, tramite la costruzione di una relazione educativa intima con l’educatrice, capace di trasmettere “sicurezza affettiva”. Il benessere non è uno stato finale, né una condizione personale, ma un “bene” che emerge dalle molteplici esperienze relazionali compiute da soggetti affettivi, sociali e cognitivi e si esternalizza in tutti gli altri contesti e opportunità di relazione. È inutile negare che un servizio educativo per l’infanzia costituisca in primo luogo una risposta al bisogno dei genitori di organizzare la propria vita quotidiana, scandita da ritmi e responsabilità familiari e lavorative. Tuttavia esso può essere concepito come luogo di produzione di legame sociale. È a questo livello, nella costruzione di una relazione fra educatrici, bambini e genitori, che si sviluppa il potenziale veramente “relazionale” di un servizio

educativo (si rimanda al prossimo capitolo la presentazione delle peculiarità dei “servizi relazionali”).

Un’ulteriore argomentazione che aiuta a comprendere la caratterizzazione societaria dei modelli di servizi per l’infanzia, concerne i processi di valorizzazione della famiglia come soggetto cui vengono riconosciuti diritti allo sviluppo delle proprie capacità. È su questo punto in particolare che emerge la specificità (e nel contesto generale “l’innovatività”) del caso di studio che si presenterà nella seconda parte dell’elaborato. Esso infatti può insegnare qualcosa anche ai fini della costruzione di un modello, perché la cultura che esso produce può essere diffusa in un sistema di servizi in cui la presenza della famiglia sia considerata imprescindibile per la realizzazione del servizio stesso e requisito necessario per generare benessere familiare e sociale condiviso.

Più problematico è certamente il tema del ruolo della famiglia, soprattutto quando il riferimento è un servizio per l’infanzia con finalità socio-educative. Se la partecipazione dei genitori si realizza effettivamente *ex ante*, al momento della scelta del servizio cui affidarsi per il sostegno nella cura, nell’assistenza e nell’educazione dei figli, certamente diventa più debole e sporadica durante la fruizione del servizio stesso. Tuttavia è proprio su questo punto che gioca buona parte del potenziale “innovativo” dei servizi. Nel caso dell’associazione esaminata tale potenziale emerge soprattutto da una tradizione pedagogica (e un cultura dell’infanzia) fortemente radicata e consolidata soprattutto sul suo territorio (Reggio Emilia) e dalla forza di un’esperienza “esemplare” che, pur innovandosi, è riuscita a preservare fino ad oggi le qualità tipiche di un servizio relazionale. Il processo di “formalizzazione” che ha accompagnato sin dall’inizio la sua evoluzione è avvenuto rispettando la sua caratterizzazione e le sue finalità originarie: il servizio prende avvio dall’esigenza di garantire anche alle famiglie, e soprattutto ai bambini rimasti esclusi dalle liste pubbliche, il diritto di poter avvalersi e vivere l’esperienza del servizio di asilo nido e di scuola dell’infanzia; in questo processo la famiglia è protagonista dell’organizzazione, della programmazione e della gestione del servizio stesso in quanto *prosumer* e comunque sempre soggetto co-responsabile e partecipe; i beni generati emergono dalle relazioni e sono fatti di relazioni prodotti dai soggetti coinvolti e mettendo in comunione le rispettive competenze.

Il progressivo avvicinamento dei sistemi dei servizi a configurazioni “societarie” trova il suo meccanismo propulsore nella modalità attraverso cui, nel tempo, si è sviluppato il nesso fra servizio educativo, famiglia e comunità.

Per molti anni questi contesti sono stati considerati rigidamente separati, se non addirittura in competizione fra loro¹⁹. Reggio Emilia ha intrapreso questo cammino elaborando una pedagogia della relazione che trova i suoi punti cardine nella valorizzazione di una cultura dell'apprendimento reciproco e della partecipazione e nella connessione delle istituzioni per l'infanzia in un *network* che funge da *forum* della società civile ed emerge dall'auto-organizzazione dei diversi attori (statuali e non) coinvolti nella realizzazione di servizi per l'infanzia²⁰. Interpretare le istituzioni per l'infanzia come *forum* della società civile²¹ significa attribuirvi la caratteristica di luogo allo stesso tempo concreto e intangibile in cui tutti (adulti e bambini) si incontrano, dialogano e si confrontano per dar vita a progetti che hanno una rilevanza (un valore) sociale, culturale, politica ed economica. Come affermano Dahlberg *et al.* le istituzioni per la prima infanzia assumono una grande importanza simbolica nella società poiché «sono espressioni di come noi adulti interpretiamo l'infanzia e la sua relazione con lo Stato, l'economia, la società civile e la sfera privata» (1999, trad. it. 2003, 132). L'associazionismo, e in generale le organizzazioni di privato sociale, sono le forme che più esprimono

¹⁹ Il legame scuola/famiglia/comunità è stato dapprima formulato come semplice *parent involvement*, con una conseguente focalizzazione dell'attenzione sugli effetti positivi che il coinvolgimento e l'interessamento dei genitori esercita sul rendimento scolastico dei bambini. È solo a partire dagli anni Ottanta che, almeno in ambito sociologico, l'interesse si sposta da una semplice forma di coinvolgimento dei genitori, che tuttavia si mantiene entro i confini di un atto volontario e autonomo, a una vera e propria *partnership* fra istituzioni educative e famiglia basata sulla condivisione di responsabilità (Maccarini 2006).

²⁰ Questa modalità di connessione si basa sull'assunto secondo cui «forme reticolari di *governance*, decisive per la realizzazione di pratiche auto-organizzative efficaci, pongano in particolare rilievo determinate caratteristiche proprie degli individui in relazione e delle relazioni stesse: la fiducia reciproca, la buona reputazione, la cooperazione e la reciproca interdipendenza. In questo modo i *network* [...] risultano capaci di attraversare i confini dei settori pubblico e privato della società, superandone l'autoreferenzialità e connettendone i membri, liberi di porsi in interazione all'interno di reticoli autonomi e capaci di auto-organizzarsi per il raggiungimento di un obiettivo comune» (Tronca 2006, 309-310).

²¹ La letteratura sulla società civile appare ampia e articolata. Fra i contributi più recenti, si veda Magatti (2005) sul potere istituzionale della società civile; Pavolini (2003), Di Nicola (2004) e Donati (2000) su società civile e politiche di *welfare*; Versari (2002; 2006) sul ruolo della società civile nel sistema formativo.

la vivacità e le potenzialità culturali, sociali, economiche e politiche della società civile²². Le istituzioni per l'infanzia, se configurate in modo relazionale²³ rispetto a e in connessione con gli altri sottosistemi sociali (piuttosto che appendici di Stato o Mercato o semplici agenzie di cura supplenti alla famiglia), se aperte alla partecipazione di tutti gli attori sociali, possono offrire nuovi e importanti spunti per riconoscere ai bambini e alle loro famiglie una cittadinanza attiva, fonte di solidarietà e di legame sociale.

1.4 I modelli della qualità in campo educativo.

La qualità è un concetto che si connota storicamente, socialmente e culturalmente. Lo dimostrano i significati particolari che il “discorso sulla qualità” ha assunto nel tempo²⁴. Prima di affrontare questo tema in campo

²² Molti studiosi hanno collegato questo tema a quello sul capitale sociale. Sebbene i precursori del concetto di capitale sociale vengano fatti risalire a tempi anche molto lontani, in Italia l'interesse nei confronti di questo tema ha preso piede solo recentemente (si vedano fra gli altri Forsé e Tronca 2005a; Bagnasco *et al.* 2001; sulla metodologia di indagine sul capitale sociale si vedano Borgatti *et al.* 2005 e Chiesi 1999 e 2003), a partire dal noto studio effettuato proprio in Italia da Putnam, pubblicato nel 1993, e riprendendo gli studi che a partire dagli anni Ottanta hanno espresso una prima teoria esplicita su questo tema (Bourdieu 1980 e 1986; Coleman 1988 e 1990). La peculiarità della letteratura sul capitale sociale è infatti quella di essersi sviluppata soprattutto negli ultimi decenni del secolo scorso, producendo una ricca mole di lavoro che oggi disegna un panorama molto ricco, ampio ed eterogeneo, di riflessioni e di studi teorici ed empirici intorno a questo concetto (si vedano, per esempio, Fukuyama 1999; Lin 1999 e 2001; Burt 2000). In particolare si segnalano alcuni fra i più recenti studi italiani che hanno trattato il tema del capitale sociale in relazione al Terzo settore (Donati e Colozzi 2006a; Di Nicola 2006; Prandini 2005b; Piscitelli 2003; Ribolzi 2003; Sciolla 2002), alla scuola (Donati e Colozzi 2006b; Donati *et al.* 2006; Folgheraiter 2006a) e alla famiglia (Donati 2003b; Ballarino e Bernardi 2001) che rappresentano fondamentali riferimenti bibliografici per il tema trattato nella tesi.

²³ Intese cioè come relazioni sociali intersoggettive e interistituzionali.

²⁴ Wienand e Canè affermano che «il numero delle definizioni del concetto di *qualità* supera probabilmente il numero di autori che se ne sono occupati; tutte risentono comunque molto del percorso culturale attraverso il quale il concetto si è evoluto: da qualità come mancanza di

educativo, è utile soffermarsi brevemente sulle origini e sullo sviluppo che esso ha avuto, nel corso dell'ultimo secolo, nei settori privato e pubblico.

Sebbene alcuni concetti inerenti la qualità, come quelli di “controllo di qualità” e “garanzia di qualità”²⁵ si facciano risalire già agli anni Venti del Novecento, è a partire dai primi anni Ottanta che a livello internazionale questo tema viene posto in cima alle priorità aziendali. Il primo grande impulso in tal senso fu dato dal Giappone, alle prese con la ricostruzione di un'economia devastata dalla guerra e l'ideale di un rinnovato slancio economico nel commercio mondiale. Particolarmente proficua da questo punto di vista si rivelò la collaborazione con un esperto americano, Edward Deming, che presentò ai giapponesi le proprie tecniche e li introdusse a un'idea di produttività che trova nel consumatore, e nella sua soddisfazione, l'elemento più importante. Un altro statunitense, Joseph Juran, ha poi sviluppato alcuni metodi per migliorare il controllo di qualità, sottolineando l'importanza di sensibilizzare le imprese rispetto alle tecniche necessarie a mantenere elevati standard qualitativi e volte a perseguire un progressivo miglioramento dei processi produttivi e dei prodotti finali.

In anni più recenti anche gli Stati Uniti e i Paesi Europei hanno cominciato a rivolgere la loro attenzione ai temi inerenti la qualità, al fine di contrastare l'elevata competitività e la grande reputazione che le principali imprese giapponesi avevano raggiunto puntando sulla qualità dei loro prodotti. È a partire dagli anni Ottanta, con “il movimento per il *Controllo della qualità*” e un'idea di *qualità totale* intesa come miglior sfruttamento possibile di tutte le risorse (materiali e umane) a disposizione e come punto di riferimento e obiettivo strategico di qualsiasi attività aziendale (*Total Quality Management*)²⁶, che l'impresa comincia a prendere le distanze da un concetto di qualità inteso come “quantità di produzione” tipico del capitalismo moderno e fondato sul modello industriale fordista. Il risultato è stato uno spostamento

difetti, a qualità come idoneità dell'uso, a qualità come capacità di soddisfare il cliente» (1998, 29).

²⁵ Con queste espressioni si tende a indicare quell'insieme di operazioni volte a verificare che un prodotto o un servizio corrisponda agli *standard* stabiliti dal produttore o dal fornitore.

²⁶ La letteratura su questo argomento è molto vasta. Per l'applicazione del *Total Quality Management* nella scuola si vedano Sallis 1993; Murgatroyd e Morgan 1993; Ricci 2000.

dell'attenzione dal prodotto al cliente-consumatore²⁷, o meglio all'uso che quest'ultimo fa del primo (Biondani 1998). La qualità cioè, non più attributo del prodotto (o del servizio) creato da un'organizzazione o da un'impresa, comincia ad essere identificata con la soddisfazione totale del cliente.

Durante gli anni Novanta questo discorso si è diffuso anche nel settore pubblico subendo nel tempo alcune trasformazioni rilevanti e contribuendo a intensificare l'interesse intorno a questo concetto e alla sua problematizzazione. Indubbiamente, il trasferimento del discorso sulla qualità all'ambito dei servizi alla persona ha risentito, fin dall'inizio, dell'approccio e dei significati che esso ha assunto nel Mercato. È questo il motivo per cui il richiamo all'individuazione di criteri oggettivi di valutazione della qualità è ancora oggi molto forte e orienta la ricerca di *standard* generalizzabili capaci di dare risposte chiare e lineari, preferibilmente certificate (e garantite dalla professionalità degli stessi "valutatori"), ma soprattutto "certe", oggettive e generalizzabili (avulse cioè da valori e inalterabili dai punti di vista soggettivi).

In tempi più recenti, parallelamente allo sviluppo anche nel settore privato di un'idea di qualità come concetto complesso e multidimensionale, capace di includere anche gli aspetti (mezzi e fini) non esclusivamente o strettamente economicistici, si sono moltiplicati gli approcci di studio a questo tema. Il risultato è stata la proliferazione, specie in ambito sociale, socio-assistenziale ed educativo, di una pluralità di teorie, tecniche e metodologie di rilevazione della qualità. Colozzi (1998) riconduce tale pluralismo da un lato alla diversità dei punti di vista degli attori coinvolti²⁸ e dall'altro al carattere multidimensionale degli interventi. Come si specificherà meglio più avanti, questi aspetti diventano particolarmente problematici quando si entra nel campo dei servizi educativi.

Sin dal momento della sua apparizione sulla scena europea, e in particolare a partire dai primi anni Ottanta del secolo scorso, il discorso sulla qualità è stato applicato anche al campo dei per l'infanzia. Dahlberg *et al.* (1999)

²⁷ Da cui deriva la nascita e la proliferazione delle indagini di *customer-satisfaction*, diffuse ormai in tutti i settori.

²⁸ In generale, per gli utenti la qualità di un servizio può consistere nell'efficacia e nell'umanizzazione dell'intervento; per gli operatori alla disponibilità di mezzi idonei; per gli amministratori all'efficienza (ottimizzazione del rapporto costi-benefici) e al rispetto dei vincoli normativi (legittimità).

distinguono tre tipologie di criteri di valutazione della qualità utilizzati in questo ambito:

1. i criteri strutturali, rispetto alle risorse necessarie e utilizzate per la realizzazione dei servizi (*input*) e agli aspetti che concernono la loro organizzazione;
2. i criteri di processo, rispetto alle dinamiche interne (come le attività curricolari) e a quelle che connettono i servizi con l'esterno (istituzioni, genitori, ecc.);
3. i criteri di risultato, rispetto agli *outcome* generati dai servizi sui bambini, e, in un'ottica più ampia, su tutti coloro che sono coinvolti nei servizi.

In letteratura si trovano molte altre classificazioni di questo tipo, che tuttavia presentano un analogo potere esplicativo, ma anche analoghe problematicità. Le dimensioni riassumibili nel primo punto della precedente tipologia sono, per esempio, più facilmente (ma non sempre) misurabili di quelle appartenenti agli altri due gruppi. In particolare l'*outcome* di un servizio per l'infanzia è sempre di difficile misurazione poiché allo stesso tempo è interno ed esterno all'organizzazione e consiste in un'"emergenza relazionale" che è influenzata da molteplici variabili (materiali, immateriali e relazionali).

Più interessante appare la distinzione fra qualità educativa²⁹ e qualità percepita. Per molto tempo la ricerca in capo educativo si è concentrata sulla prima, generando una molteplicità di procedure di valutazione, comunemente indicate come approcci di *educational evaluation*³⁰. La caratteristica di questi

²⁹ Secondo Bondioli e Ghedini (2000, 29), «il fatto che il rispetto di standard strutturali e organizzativi non sia di per sé garanzia di qualità rappresenta un'opinione ormai assodata; si tratta piuttosto di condizioni e parametri che contribuiscono ad elevare complessivamente la qualità dell'offerta, ma che offrono garanzie sufficienti sulla qualità relativa agli aspetti educativi del servizio».

³⁰ Per i nidi lo strumento più diffuso per la valutazione è la Scala SVANI (*Scala per la valutazione dell'asilo nido*), uno strumento costruito nel 1990 da un gruppo di ricercatori americani, costituito da sette aree di interesse (arredi e materiali a disposizione dei bambini, cure di *routine*, ascoltare e parlare, attività di apprendimento, interazione, organizzazione delle attività, bisogni degli adulti) comprendenti, complessivamente, 37 *item*. Particolarmente diffuso anche in Italia, questo strumento viene spesso preferito ad altri (per esempio la scala di valutazione della NAYEC, la scala di valutazione ambientale della prima infanzia ECERS, ecc.) per il fatto di essere stato studiato per la ricognizione diagnostica della singola sezione di

approcci è quella di produrre strumenti e procedure di valutazione della qualità centrate più sugli aspetti strutturali dei servizi (programmi didattici, modelli pedagogici, ambienti e materiali, ecc.)³¹ e sullo sviluppo del bambino³², che non su quelli concernenti gli aspetti culturali e contestuali delle esperienze concrete e ancor meno sugli aspetti relativi all'inter-azione e alla partecipazione dei diversi attori coinvolti (talvolta dequalificati a elementi secondari, se non contestuali o addirittura esterni al servizio stesso).

La critica a un approccio esclusivamente centrato sull'applicazione di criteri standardizzabili di valutazione, nonché l'interessamento nei confronti dell'infanzia di discipline diverse dalla psicologia evolutiva (come la sociologia e in generale le scienze sociali e storiche), ha prodotto una nuova riflessione intorno a questo tema e un nuovo impulso nei confronti del discorso sulla qualità, focalizzando l'attenzione sulla percezione che i singoli attori hanno del servizio e dei suoi effetti. Il punto di vista soggettivo e il giudizio di valore entrano così, a pieno titolo, a far parte del discorso sulla qualità, così come la complessità, la diversità e le prospettive multiple. Lo stesso concetto viene fortemente messo in discussione nella Post-modernità, almeno nel significato che esso ha assunto e ha dominato fino almeno agli anni Novanta, attraverso un approccio che ne mette in risalto la sua componente di valore. Questo conduce molti studiosi che si occupano di questo tema a confrontarsi in particolare con nuove domande, più generali, che includono le

un nido e per la particolare attenzione riservata agli adulti (genitori ed educatori) coinvolti nel servizio e alle loro interazioni.

³¹ Dahlberg *et al.* affermano che «come in altri campi, il discorso sulla qualità nella prima infanzia è stato costituito da una ricerca di standard oggettivi, razionali e universali, definiti dagli esperti su una base di conoscenza inconfutabile e accertata in modo da ridurre le complessità delle istituzioni per la prima infanzia a “criteri stabili di razionalità» (1999, 150).

³² «La disciplina della psicologia dell'età evolutiva e il discorso della qualità nella prima infanzia si sono perfettamente intrecciati. Lo sviluppo del bambino ha offerto, come verità certa e oggettiva, il progresso dell'individuo attraverso fasi di sviluppo universali, una “grande narrazione” che ha contribuito [...] all'elaborazione di criteri per definizioni di qualità in queste istituzioni. [...] In queste circostanze, non sorprende che gli psicologi dell'età evolutiva abbiano rivestito un ruolo primario nel lavoro sulla qualità nelle istituzioni per la prima infanzia – nel ruolo di autorità esperte per definire i criteri di qualità, di creatori di metodi di misurazione e di ricercatori nel campo della qualità e dei suoi fattori determinanti» (*Ibidem*, 151-152).

idee stesse di “vita buona”, di “persona”, ecc.³³ e ad approcciarsi alla qualità con la consapevolezza di trattare un concetto che è fortemente contestualizzato e il cui significato si costruisce in stretta relazione con l’oggetto, lo spazio e il tempo di riferimento e subisce la seduzione (e il pericolo) dell’eccesso di soggettivismo e del relativismo³⁴.

Questo modo di vedere il problema introduce nel settore dei servizi un nuovo aspetto della qualità, quella percepita dall’utente. Zeithaml *et al.* (1990) individuano nella relazione e nel confronto fra servizio atteso e servizio percepito il punto in cui il destinatario matura il proprio giudizio sulla qualità della prestazione ricevuta. Tale giudizio sarebbe riconducibile pertanto a due dimensioni che derivano dall’interno: 1) ciò che egli si aspetta dal servizio e 2) la percezione che esso matura rispetto alla capacità dello stesso di rispondere alle sue aspettative.

In tal senso, qualsiasi tipo di valutazione della qualità di un servizio non può avere la pretesa di oggettività, ma nemmeno rassegnarsi al totale relativismo del giudizio soggettivo. Piuttosto essa si configura come un procedimento «“attendibile, rappresentativo e contestualizzato” frutto di un *processo sociale*» (Bondioli e Ghedini 2000, 202) che si realizza attraverso la condivisione e la valutazione di una pluralità di dimensioni (o elementi), standardizzati o meno, della qualità.

L’idea che la qualità di un’istituzione educativa non sia definibile né solo dall’interno né solo dall’esterno si colloca entro una prospettiva che individua non solo nei bambini i propri destinatari. È la triade bambino-famiglia-operatore che beneficia del processo educativo che ha luogo nel nido. I bambini, le loro famiglie e gli operatori rappresentano anche i principali attori del processo educativo poiché è la loro azione congiunta e sinergica ad attribuire qualità all’istituzione educativa e alla sua attività. Se da un lato infatti la condivisione da parte dei genitori dei contenuti e delle modalità attraverso cui si svolge la funzione educativa nelle istituzioni per l’infanzia

³³ Si può collocare in questo contesto anche la grande diffusione, trasversale ai diversi campi disciplinari, del concetto di “buona pratica” (o “buona prassi”). Sugli aspetti teorici e metodologici della ricerca sulle *best practice*, si vedano, fra gli altri, Myers *et al.* 2004 e Bretschneider *et al.* 2004; per una riflessione sul modello relazionale di analisi delle buone pratiche nei servizi alla famiglia si veda Donati 2006b).

³⁴ Sembra a questo punto condivisibile l’affermazione di Readings secondo cui «la questione della valutazione è alla fin fine sia irrisolvibile che indispensabile» (1996, 133).

che essi scelgono per i loro figli, rappresenta certamente un loro diritto (oltre che un diritto del bambino), dall'altro il legame che si crea fra questi e gli operatori rappresenta una delle condizioni fondamentali per il buon esito di tale funzione educativa dei servizi, una condizione indispensabile di crescita per tutti gli attori coinvolti. Bondioli e Ghedini, per esempio, affermano, in riferimento all'attività dei nidi, che «lo sviluppo del bambino dipende strettamente dalla sinergia con cui famiglia e nido concertano e realizzano la sua educazione [...] Le [loro] relazioni [...] riguardano il livello meso-sistemico ed intervengono anch'esse a condizionare la qualità intrinseca del nido. La qualità della partecipazione delle famiglie alla vita e al progetto educativo del nido è dunque una ulteriore condizione *irrinunciabile* della qualità educativa intrinseca, come pure il livello di soddisfazione delle famiglie che incide sulla qualità della partecipazione dei genitori sia sul livello di soddisfazione degli operatori»³⁵ (2000, 160). L'ideale del “buon servizio educativo” possiede pertanto una dimensione relazionale che si sviluppa entro il sistema di significati che costituiscono la sua cultura organizzativa, cioè quell'insieme coerente di valori che un gruppo sociale considera sufficientemente valido da trasmettere ai suoi nuovi membri per orientarne le azioni, svilupparne le relazioni e interpretare (valutare) i loro effetti.

2. I servizi relazionali.

Ormai da alcuni anni si sta assistendo a una diffusione delle prospettive relazionali di analisi della realtà. Come già è emerso nei capitoli precedenti, questa inclinazione ha trovato un terreno particolarmente fertile nelle scienze sociali. In questo capitolo si intende presentare l'evoluzione di una prospettiva relazionale, innalzatasi nel tempo a vero e proprio paradigma, nel campo dei servizi alla persona, alla famiglia e all'infanzia.

L'elaborazione della disciplina del servizio sociale, avvenuta fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si sviluppa all'interno di un orientamento determinista che afferma la netta distinzione fra normalità e

³⁵ La qualità intrinseca nei servizi viene solitamente definita in riferimento agli aspetti tecnici del servizio. Si tende a contrapporre a questa dimensione della qualità (o, viceversa, a integrarla) con l'idea di qualità percepita, relativa alla capacità del servizio di rispondere alle aspettative del destinatario.

patologia sociale (fra gli esempi “classici” si veda Durkheim 1895, ma anche Parsons 1972) e la convinzione di poter definire per ogni problema un intervento capace di produrre un risultato positivo. Il servizio sociale, sin dalle prime fasi, assurge pertanto a intervento capace di diagnosticare con precisione il problema e individuare le operazioni necessarie a risolverlo, in modo normativo, preordinato e standardizzato (Dal Pra Ponticelli 1987; per una rassegna sulle caratteristiche della concezione moderna del benessere e della metodologia del servizio sociale, si veda Stanzani 2006). L’approccio tipicamente moderno al servizio sociale ha accompagnato la costruzione del *welfare state* nei Paesi occidentali, dalla realizzazione di un sistema caratterizzato dal progressivo incremento delle prestazioni formali (e delle aspettative di soluzione dei problemi sociali) sino al suo fallimento. La prevalenza di un criterio “quantitativo” di risposta ai problemi sociali (Folgheraiter 1994), ha prodotto infatti alcuni effetti perversi che vanno dall’incapacità di tale sistema di generare benessere sociale, alla diffusione di uno stile assistenzialistico dell’intervento (con la conseguente passivizzazione dell’utente), alla lievitazione dei costi del *welfare*, ecc.

Il primo passaggio da una prospettiva moderna a una prospettiva post-moderna di osservazione e analisi del servizio sociale si compie con l’entrata in scena della categoria della relazione, sia nella rappresentazione del benessere (o, viceversa, del disagio sociale), sia nel modo di concepire (ma non di praticare) l’attività di cura o la risposta al problema. Alla base di questa nuova prospettiva vi è «l’idea che la cura del disagio sociale debba coinvolgere la rete di relazioni nella quale si trova coinvolto il soggetto con problemi» (Stanzani 2006, 255). È l’approccio sistemico ad assumere e a introdurre una nuova prospettiva di osservazione, assumendo il disagio sociale come fenomeno dal carattere eminentemente relazionale: esso non si trova nel singolo soggetto, ma nella rete di relazioni nella quale egli è inserito³⁶. L’intervento sociale, e l’operatore che lo mette in pratica, devono allora intervenire sul sistema di relazioni al fine di modificarne il (presunto cattivo) funzionamento. In termini di configurazione dell’intervento, permane però un modello centrato sull’utente, basato sull’unidirezionalità dell’azione o del

³⁶ Esemplificativa è la posizione di Parsons sulla malattia, intesa come rottura dell’integrazione sociale: «della malattia (*illness*) noi parliamo, innanzitutto, come indebolimento (*impairment*) dell’integrazione della persona malata nelle relazioni di solidarietà con altri, nella famiglia, nel lavoro, e in molti altri contesti» (1978, 19-20).

programma di aiuto, e sulla costruzione di una relazione asimmetrica fra operatore e utente. Tale asimmetria è data dal fatto che si suppone che il primo detenga il potere (in quanto possiede gli strumenti) e lo *status* (che gli deriva dalla sua professionalità) per risolvere il problema che gli è stato presentato dall'utente (destinatario dell'azione terapeutica). Il compito dell'esperto è quello di intervenire dall'esterno, dopo aver osservato il problema, sulla rete di relazioni di quel soggetto.

Il paradigma relazionale intende superare i limiti di queste interpretazioni del benessere e dell'intervento sociale, assumendo la relazione come effetto emergente delle «azioni che si orientano simbolicamente l'una all'altra reciprocamente (dimensione del *refero*) e si connettono strutturalmente (dimensione del *religo*)» (Donati 1998b, 360). La relazione emerge dall'*agency*, ovvero da un'azione che è mossa intenzionalmente dal soggetto, ma allo stesso tempo è condizionata dai “vincoli” posti dalla relazione sociale stessa e dalla struttura socio-culturale. In tal senso la relazione sociale gode di una realtà propria (*sui generis*). Da ciò deriva che *a*) il benessere è inteso come (deriva dalla) «capacità di gestione delle relazioni da cui dipendere e a cui attingere», dei «vincoli che esse implicano» e delle «risorse che mettono a disposizione» (Stanzani 2006, 260); *b*) l'intervento sociale è cura delle relazioni attraverso le relazioni. Per sfruttare al meglio le proprie potenzialità terapeutiche il servizio sociale deve configurarsi come “servizio relazionale”.

Nella dizione più semplice i servizi relazionali sono prestazioni che necessitano delle relazioni per realizzarsi e, realizzandosi, generano ulteriori relazioni. Folgheraiter chiarisce la specificità di tali servizi comparandoli con quelli “convenzionali”. Questi ultimi sono attività promosse dalle organizzazioni della pubblica amministrazione, del Terzo settore e, sempre di più, anche dal comparto privato-imprenditoriale (Mercato) e si basano su:

- a) «la presa in carico diretta e totale della persona che, sotto il nome di “utente”, necessita dell'assistenza o della terapia da loro confezionata;
- b) la produzione e l'erogazione di specifiche prestazioni assistenziali (*standard provisions*)» (2005a, 171).

Nel primo caso si producono servizi residenziali o semi-residenziali che prendono in carico l'utente costruendo su di esso l'insieme di procedure di cura necessarie (*case work*). Nel secondo caso si concepisce la presa in carico come prestazione mirata di *community care* nei confronti dell'utente (Bulmer 1987; Payne 1986; Skidmore 1994; Means e Smith 1994; Folgheraiter e Donati 1997; Symonds e Kelly 1998). Il principio, in questo secondo caso, è

quello della “normalizzazione”: viene offerta all’utente un’attività di supporto “mirata” che gli consente di rimanere nel proprio ambiente di vita quotidiana.

Lo spostamento dell’attenzione dal *case work* al *case management* (Cooper 1989; sul *case management* nel servizio sociale, si veda Payne 1995), ha consentito pertanto di introdurre nella prospettiva di osservazione il sistema di relazioni (formali e informali) nel quale l’utente è inserito, promuovendo forme di *community care* e di intervento di rete (Maguire 1983; per una rassegna sull’utilizzo del metodo di rete nel campo dei servizi sociali, si veda Rainieri 2004). Questo modo nuovo di concepire l’intervento sociale in un primo tempo non ha espresso (e ancora oggi spesso fatica a realizzare concretamente) tutte le sue potenzialità relazionali, in termini di coinvolgimento della rete di appartenenza dei destinatari e in termini di relazione con l’operatore. In particolare è quest’ultima ad accusare l’influenza di una tradizione che ha impostato e consolidato la relazione terapeutica su di un rapporto asimmetrico (in termini di *status*, di competenze, di informazioni, ecc.) fra chi eroga e chi riceve assistenza, trascinata da una interpretazione positivista della cura secondo cui «un esperto accreditato impiega la sua intelligenza e studia per proprio conto i modi più ingegnosi per fare il bene degli altri, standone staccato» (Folgheraiter 2005a, 173). L’effetto è la passivizzazione del destinatario e della sua rete.

Soprattutto negli anni Novanta e nel campo dei servizi sociali, si è sviluppata una letteratura che contrappone al (prevalente e radicato) “modello medico passivizzante”, considerato deficitario dal punto di vista delle sue potenzialità di intervento, quello dell’*empowerment*³⁷ (Adams 1996; Craig e Mayo 1995; Arcidiacono *et al.* 1996; Folgheraiter 2000), o modello «della *condivisione del potere* alla cui base vi è l’idea dell’*agency* degli interessati (utenti e *carer*), ovvero della loro presunta capacità di azione libera» (Folgheraiter 2005a, 173). Il presupposto è che tutti coloro che hanno

³⁷ Utilizzato inizialmente con un’accezione rivendicativa contro l’inadeguatezza delle strutture socio-sanitarie (che univa operatori e utenti nelle azioni di *advocacy* nei confronti dei responsabili politico-amministrativi), il termine *empowerment* viene adottato negli anni Sessanta e Settanta per criticare gli effetti di stigmatizzazione e passivizzazione sugli utenti dei servizi sociali, e ripreso nuovamente negli anni Ottanta, questa volta in senso positivo, come criterio e metodo di intervento che favorisce l’autonomia, l’attivazione e la “capacitazione” soggettiva (in particolare attraverso l’attivazione di circuiti di scambio reciproco). Fra i contributi più recenti a questo tema si veda Dallago 2006.

l'interesse e la motivazione per la risoluzione di un problema concorrano, con i propri strumenti e le proprie risorse, alla sua soluzione, ponendosi fra loro in una relazione reciprocitaria ("alla pari") e condividendo il potere di agire.

Esaminare l'evoluzione del concetto e della pratica del servizio sociale appare particolarmente utile non solo a contestualizzare il crescente interesse nei confronti dei servizi "relazionali", ma anche a individuarne gli aspetti caratterizzanti. Alcuni di questi sono già emersi. Si cercherà ora di chiarificare l'impianto definitorio di tali servizi sintetizzando la letteratura corrente su questo tema.

"Servizio relazionale" è un concetto relativamente recente. Appare tangenzialmente in alcune opere di stampo economico durante gli anni Ottanta e in Francia nel decennio successivo, con una dizione diversa, quella di "servizio di prossimità" (Laville 1991; 1992; 1993). Con questa dizione si intende proporre una modalità diversa di concepire i servizi, non strettamente strumentale, capace di pensarli come «vettori per nuovi compromessi tra logiche civiche, economiche e sociali, compromessi comunque capaci di rafforzare la coesione sociale» (Laville 1998, 60). Laville colloca i servizi di prossimità (come l'accoglienza dei bambini, l'aiuto a domicilio, ecc.) nella categoria più generale dei servizi relazionali³⁸, e presenta diversi esempi concreti, che nel loro insieme, consentono di delineare una "ipotesi di servizi di prossimità idealtipici" come servizi «che si situano in un approccio d'economia solidale, in quanto fondanti di un'iniziativa economica basata sulla volontà di promuovere rapporti sociali di solidarietà» (Laville, 1998, 86). Uno dei casi portati a esemplificare la natura di tali servizi sono le *Chèche parentales*. Gli asili parentali nascono dall'attivazione e dalla responsabilizzazione dei genitori nei confronti dell'educazione e della socializzazione dei loro figli, sulla base di un'idea di "asilo" come "luogo di vita" (piuttosto che semplice "luogo di custodia") che genitori ed operatori concorrono a realizzare³⁹. Sebbene lo stesso Laville tenga a precisare che il termine "prossimità" in tali esempi non si riferisca a una vicinanza geografica,

³⁸ Laville introduce il termine di "servizi di prossimità" nelle opere dei primi anni Novanta, mentre successivamente parla anche di "servizi di solidarietà" e "servizi relazionali" riferendosi a fenomeni molto simili, sebbene i primi due tipi vengano indicati, infine, come sottoinsiemi del terzo.

³⁹ In tal senso, le *Chèche parentales* possono essere considerate similari al caso di studio che si presenterà nelle parti seconda e terza.

ma a una vicinanza/prossimità relazionale, è necessario ricercare approfondimenti teorico-concettuali sul tema, che consentano di evitare il rischio di assimilare i servizi relazionali a qualsiasi tipo di servizio alla persona.

Folgheraiter (2005b e 2006b), per esempio, individua una scala crescente di “relazionalità” nei servizi, distinta in sette livelli di complessità. I livelli più bassi si addicono a tutte le *human professions*, mentre è solo a partire dal quarto livello (quello dei “servizi relazionali generativi”) che è possibile parlare di relazionalità vera e propria. Tali servizi infatti sono il *prodotto emergente* della relazione fra persone che aspirano *pariteticamente* a godere dei beni (comuni) che da essa scaturiscono. La relazione costituisce un valore in sé, diventa allo stesso tempo mezzo e scopo di benessere; il servizio si propone intenzionalmente di sfruttare il potere delle relazioni, «di *facilitare* il fatto che le persone si incontrino, si sostengano e riflettano assieme per decidere le azioni utili al loro bene, e al bene comune» (Folgheraiter 2005b, 157). Ciò che viene prodotto non è riconducibile né ai singoli contributi degli attori né alla loro somma, in quanto li eccede.

Un ultimo aspetto appare essenziale per poter caratterizzare i servizi come “servizi relazionali”: la reciprocità⁴⁰ fra gli attori. Essa va intesa come norma sociale, ma non solo, poiché è allo stesso tempo un valore in sé (*refero*) e ciò che indica la comprensione da parte dei partner «dell’esistenza, tra loro, di un legame (*religo*) determinato dalla relazione» stessa (Stanzani, 2006, 285).

Prandini (2006) propone una “grammatica generativa dei servizi relazionali”, capace di esprimere le peculiarità e la specifica identità dei servizi relazionali. Essi si caratterizzano, in particolare, per il fatto di operare:

- “su” (a partire da) le relazioni;
- “con” (per mezzo de) le relazioni;

⁴⁰ È bene sottolineare il significato e la centralità del concetto di reciprocità nel paradigma relazionale. La reciprocità «può essere definita come un tipo di relazione di scambio che è attivata da un dono il quale non è fatto a sé, per pura e spontanea unilateralità (come beneficenza), ma è fatto [...] allo scopo di generare un circuito allargato di prestazioni e contro-prestazioni la cui valenza (sovrafunzionalità) è quella di produrre integrazione (solidarietà) sociale, e non già il profitto economico, anche se l’utilità economica – e perfino il profitto – non è affatto da escludere, così come non è da escludere la calcolabilità delle transazioni (in base a criteri appropriati, che sono quelli del carattere simbolico, e non meramente monetario, degli scambi e dei loro significati ed effetti)» (Donati 2001c, 97).

- “per” (al fine di) generare e ri-generare relazioni
- “a” favore della piena fioritura delle relazioni.

I servizi relazionali pertanto pongono la relazione e il lavoro di rete alla base della loro generazione. Sono capaci di “mettere a frutto” e combinare una molteplicità di risorse, formali e informali, pubbliche e private, materiali e non materiali. I prodotti dei servizi relazionali si configurano come “beni relazionali”⁴¹ che possono essere prodotti e fruiti solo entro il *medium* delle relazioni sociali. La relazione sociale diventa così la condizione di possibilità della produzione di tali beni (ed eventualmente della loro redistribuzione), i quali vengono fruiti soltanto assieme, grazie alle relazioni, da coloro che concorrono a realizzarli. Essi vengono generati attraverso logiche reciprocitarie e sussidiarie e sulla base dell’elaborazione di regole e procedure, comuni e condivise, che consentono e promuovono la relazionalità fra gli attori. Il valore guida è dato dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle relazioni sociali, in quanto fonti di legame sociale, come modalità di rafforzamento e fioritura delle potenzialità umane (figura 3).

I temi affrontati in questo capitolo sono stati sviluppati in particolare nell’ambito dei servizi alle persone, settore che presenta le caratteristiche più adatte a questo genere di argomentazioni e alla loro evoluzione. Da alcuni anni a questa parte anche il settore dei servizi per l’infanzia è stato oggetto di una riflessione in questo senso, spesso nell’ambito del discorso più ampio che concerne lo sviluppo dell’offerta di tali servizi (ampiamente sostenuto dall’attività di soggetti non statuali) nella direzione di sistemi che assumono configurazioni plurali e societarie. L’attenzione in questi casi si è rivolta in particolare a quelle forme di gestione dei servizi che si attuano attraverso la costituzione di forme di *networking* fra i diversi soggetti sociali e di messa in rete delle risorse, delle competenze e degli strumenti necessari alla loro realizzazione. In questo processo, come la letteratura mette spesso in evidenza, hanno giocato un ruolo fondamentale le organizzazioni di Terzo settore, e, in particolare, quelle dinamiche di auto- ed etero-organizzazione (come le organizzazioni di auto-mutuo aiuto, le associazioni familiari, ecc.) che hanno generato un rinnovamento nelle pratiche del lavoro sociale, diventando

⁴¹ La prima teorizzazione dei beni relazionali si trova in Donati (1993). Sulla capacità delle organizzazioni di Terzo Settore di generare beni relazionali si veda Donati 2004. Per una trattazione di questo tema in ambito socio-economico, si vedano Zamagni (1998; 2005); Bruni 2006.

paradigma di una modalità di operare basata sul valore e sulle potenzialità delle relazioni.

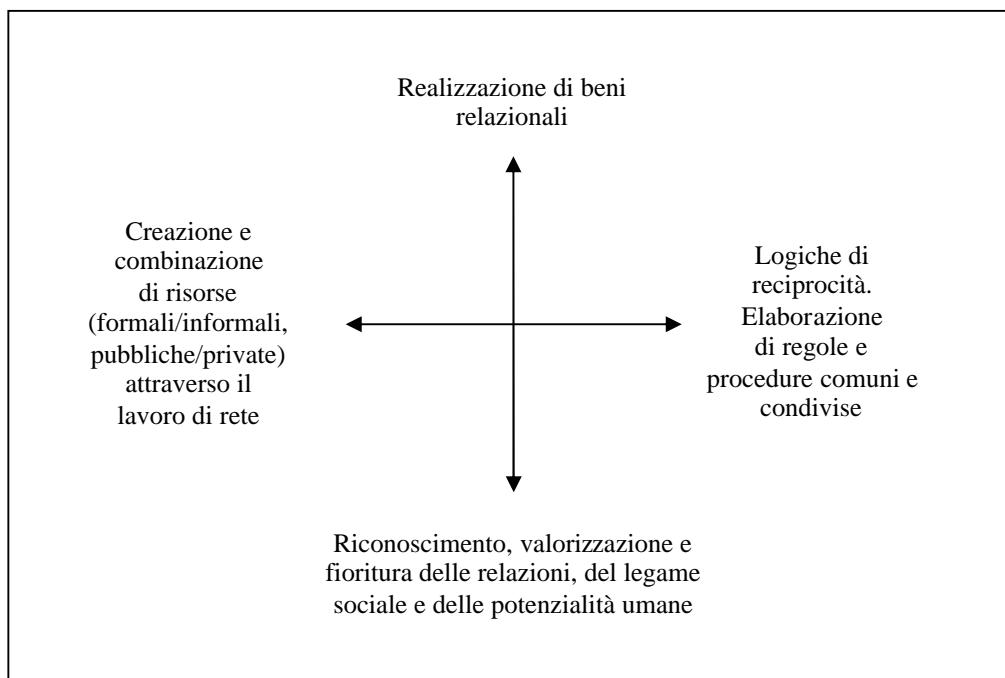


FIG. 3 *L'identità dei servizi relazionali.*

Fonti: Prandini (2002, 127; 2006, 205); Stanzani (2006, 287). Rielaborazione mia.

Il caso che si presenterà nella parte empirica dell'elaborato è stato selezionato per alcune caratteristiche costitutive della sua cultura e della sua modalità di operare, apparse fin dall'inizio capaci di proporre una rappresentazione paradigmatica delle caratteristiche tipiche dei servizi relazionali, seppure in un ambito, quello dei servizi per l'infanzia che si svolgono in struttura, che può apparire inconsueto. In particolare, tale caso vuole dimostrare come effettivamente il benessere soggettivo dipenda dalla qualità delle relazioni sociali che l'individuo sperimenta all'interno delle proprie reti primarie e formali. Per consentire uno studio che permettesse di entrare nella maggior profondità possibile delle questioni attinenti le potenzialità del legame sociale (nonché la capacità dei servizi di promuoverlo) e il ruolo che la famiglia occupa in questo ambito, si è utilizzata la strategia di ricerca del *case study*. In essa infatti si è individuata la metodologia più confacente a estrarre tutto il potere esplicativo del caso oggetto di studio. Il prossimo capitolo, conclusivo di questa prima parte, presenta l'origine e le

peculiarità di questa strategia di ricerca e le motivazioni del suo utilizzo in questa indagine.

3. *Perché uno studio di caso?*

Il termine “*case study*” deriva dagli studi clinici in campo medico e psicologico. Prima di specificare le caratteristiche che contraddistinguono la strategia di ricerca in esame, può essere utile osservare, in un’ottica comparativa, le peculiarità degli studi clinici e di quelli “sperimentali” (empirici), secondo la distinzione proposta da Eckstein (2000). Egli sintetizza le principali differenze fra queste due tipologie di indagine, nei seguenti quattro punti:

1. il numero di casi. Gli studi sperimentali sono condotti su un ampio numero di casi (spesso un campione della popolazione), mentre gli studi clinici trattano solitamente singoli individui o al massimo piccoli gruppi di individui che comunque non presentano nessuna rappresentatività statistica della popolazione di riferimento. La prima tipologia è detta “*extensive*”, mentre la seconda è “*intensive*”⁴² poiché minore è il numero di casi esaminati, maggiore è la possibilità di approfondire lo studio.
2. Metodologia e tecniche di indagine. Gli studi empirici cominciano prima di tutto dalla definizione di un disegno della ricerca e sono ad esso strettamente legati, mentre lo studio clinico è molto più aperto e flessibile, in tutte le sue fasi. Le tecniche più comunemente associate alle ricerche effettuate su “individui collettivi” sono l’osservazione partecipante e il *Verstehen*, mentre la tipica tecnica della ricerca sperimentale è una procedura rigorosa e standardizzata, realizzata per garantire alti livelli di affidabilità e di validità “non-soggettiva” (fra queste, in particolare, si annoverano tutte le tecniche statistiche).
3. Rapporto di ricerca. I *report* finali degli studi clinici si presentano generalmente nella forma di descrizione narrativa: forniscono spesso storie di vita e ritratti dettagliati. I rapporti di ricerca degli studi sperimentali sono invece più sintetici e analitici, in quanto non

⁴² Questi aggettivi si riferiscono sia al numero di casi, sia al numero di variabili prese in considerazione nell’indagine.

presentano le individualità intere (“*whole*” *individuals*), ma piuttosto le relazioni fra le componenti, o gli elementi delle individualità.

4. Obiettivi. Lo scopo degli studi sperimentali è la generalizzazione. Per produrre una conoscenza generalizzabile, questo tipo di studi deve lasciare da parte i casi particolari, straordinari, eccezionali. Gli studi clinici, viceversa, servono per catturare il particolare e l’eccezionale; è concesso loro di pervenire, nella descrizione delle configurazioni individuali, a *intuizioni* riguardo la generalizzabilità delle relazioni non ancora studiate a livello empirico. Le due tipologie di studio si avvicinano per quanto riguarda la loro fase di avvio, poiché entrambi hanno origine da una intenzionalità “applicativa”, tuttavia l’applicazione costituisce una possibile estensione della conoscenza empirica, mentre generalmente è un obiettivo intrinseco della ricerca clinica.

Negli ultimi anni l’idea secondo cui i *case study* non possono essere “nomotetici” è stata duramente attaccata⁴³. La nozione di “studio di caso nomotetico” potrebbe indicare uno studio di caso in cui sono utilizzati metodi rigorosi, simili a quelli utilizzati negli studi “empirici”, eventualmente in combinazioni con metodi di tipo qualitativo. L’interesse nei confronti di questa particolare strategia di indagine, favorita in particolare dalla sua diffusione nell’ambito delle scienze storiche e sociali, ha generato una letteratura (in realtà non particolarmente ampia, se confrontata con quella che tratta altre metodologie di indagine) sulle molteplici classificazioni delle tipologie di *case study* e il tentativo di individuare una definizione degli stessi, capace di delinearne con precisione i confini.

Particolarmente interessante a questo proposito appare il lavoro condotto da Robert Yin⁴⁴. In *Case study research. Design and Methods* (2003), tenta di

⁴³ La coppia di termini “idiografico-nomotetico” indica la distinzione fra la metodologia e l’impostazione di ricerca delle scienze storiche e sociali rispetto a quelle naturali. “Idiografico” deriva dal greco *ídios* e *graphikós* e significa “che descrive il particolare”; “nomotetico”, composto dal greco *nómos* e *thetikós*, significa “che stabilisce delle leggi”. Questi due termini vennero utilizzati dal filosofo tedesco Wilhelm Windelband per definire la diversità metodologica delle scienze della natura (che giungono alla formulazione di leggi generali in grado di descrivere i fenomeni osservati), e le scienze storiche e sociali (che hanno per oggetto lo studio di eventi particolari e irripetibili).

⁴⁴ Robert E. Stake (1995) include questo autore, assieme a Campbell (1975), Hamilton (1981) e Kemmis (1980), fra coloro che hanno proposto una “epistemologia del particolare”.

chiarificare la specificità di questa strategia di ricerca, affrontando la complessa questione della definizione del disegno della ricerca e della metodologia di analisi dello studio di caso, a partire da una definizione tecnica e operativa del *case study* come indagine empirica che indaga su un fenomeno sociale entro il suo contesto di vita reale, in particolare quando i confini fra il fenomeno e il suo contesto non sono chiaramente evidenti. In altre parole, questo metodo viene utilizzato quando si vogliono comprendere le condizioni contestuali del fenomeno oggetto di studio, in quanto si ritiene che tali dimensioni siano strettamente interrelate. Yin precisa che la seconda parte della definizione del *case study* è data dal metodo (le tecniche di raccolta dei dati e gli specifici approcci per la loro analisi) che esso utilizza nell'indagine empirica⁴⁵. Il fatto di non rappresentare né solo una tecnica di raccolta di dati, né solo un aspetto del disegno della ricerca, attribuisce ad esso la qualità di “strategia di ricerca” comprensiva.

In generale, gli studi di caso vengono scelti come strategia di ricerca quando il ricercatore difficilmente riesce a controllare gli eventi (come invece avviene nelle scienze naturali tramite l'esperimento), quando l'attenzione è rivolta a fenomeni contemporanei (da cui la differenziazione con gli studi storici)⁴⁶ entro un qualche contesto di vita reale e quando lo scopo dell'analisi

⁴⁵ L'opera più recente di Robert Yin (2004) consiste in una sintesi di alcuni fra i più grandi studi di caso realizzati nel secolo scorso. Con questa antologia l'autore si pone il duplice scopo *i)* (sostanziale) di offrire una panoramica di alcuni fra i migliori studi di caso mai condotti e *ii)* (metodologico) di descriverne i processi e gli strumenti di realizzazione. Complessivamente gli studi esaminati sono undici – fra cui, solo per citare i più noti, il classico studio di Lynd e Lynd su *Middletown* (1929; 1937) e quello di Warner su *Yankee City* (Warner e Lunt 1941) – e sono raggruppati all'interno di tre sezioni che focalizzano l'attenzione, rispettivamente, sulla definizione dell'approccio teorico e delle tecniche di selezione dei casi, sulla forza dei casi multipli (fra loro contrastanti o concordanti) e sull'utilizzo di dati qualitativi e quantitativi per le unità di analisi “*embedded*” (per la distinzione fra *single/multiple* e *holistic/embedded case*, si rimanda più avanti in questo capitolo).

⁴⁶ La differenza fra studio di caso e studio storico si sviluppa anche in riferimento alle tecniche utilizzate nell'indagine. Più precisamente, i *case study* si servono delle stesse tecniche utilizzate negli studi storici, ma si avvalgono anche di strumenti, quali l'osservazione diretta degli eventi oggetto di studio e le interviste alle persone direttamente coinvolte negli eventi studiati, che solitamente non appartengono al repertorio degli studi storici. Sebbene i confini

è esplorativo (*exploratory*), descrittivo (*descriptive*), ma anche esplicativo (*explanatory*).

Il primo *step* nel condurre una ricerca è identificare pertanto il tipo di domanda alla quale bisogna rispondere, al fine di scegliere la strategia di ricerca più adeguata. In generale, le domande “chi?, cosa?, dove?, quanti?” sono di tipo esplorativo, e quando l’obiettivo della ricerca è rispondervi, normalmente vengono utilizzate *survey* e ricerche d’archivio. Laddove invece lo scopo è rispondere al quesito “come?, perchè?” (di tipo esplicativo) vengono normalmente privilegiati gli studi di caso, gli esperimenti e le ricerche storiche. Lo *step* successivo comporta l’analisi della letteratura sull’argomento e quindi la definizione del disegno della ricerca sulla base dello schema presentato nella figura 4.

È utile soffermarsi brevemente sulla distinzione proposta da Yin (2003) fra i disegni di ricerca dei *case study*. Egli afferma infatti che prima di passare a questa fase è necessario decidere se il caso oggetto di interesse è uno solo (*single-case design*) o è multiplo (*multiple-case design*). Il primo tipo è adatto nelle situazioni in cui il caso è cruciale nel testare la teoria, è unico o estremo, è rappresentativo o tipico, è rivelatorio (nel senso che fino a quel momento era inaccessibile alla ricerca scientifica) o longitudinale (ri-osservato a distanza di tempo). Il *multiple-case design* implica invece una logica di riproduzione (o di replica): ogni caso deve essere selezionato e studiato con cura; solo alla fine, aggregando gli esiti delle analisi, si procederà al confronto con il *set* di proposizioni (o affermazioni) iniziale. La seconda distinzione è fra gli studi di caso che sono costituiti da una (*holistic case study*) o più unità di analisi (*embedded case study*). Se, per esempio, si volesse studiare un programma pubblico, nel primo caso si esaminerebbero separatamente i singoli progetti che lo costituiscono, mentre nel secondo caso la sua natura globale.

fra *case study* e ricerche storiche (soprattutto se effettuate su eventi contemporanei) siano spesso molto sottili, la forza unica dei primi sta nel poter utilizzare un’ampia varietà di tecniche e prove empiriche, ben oltre quelle ammesse in un classico studio storico.

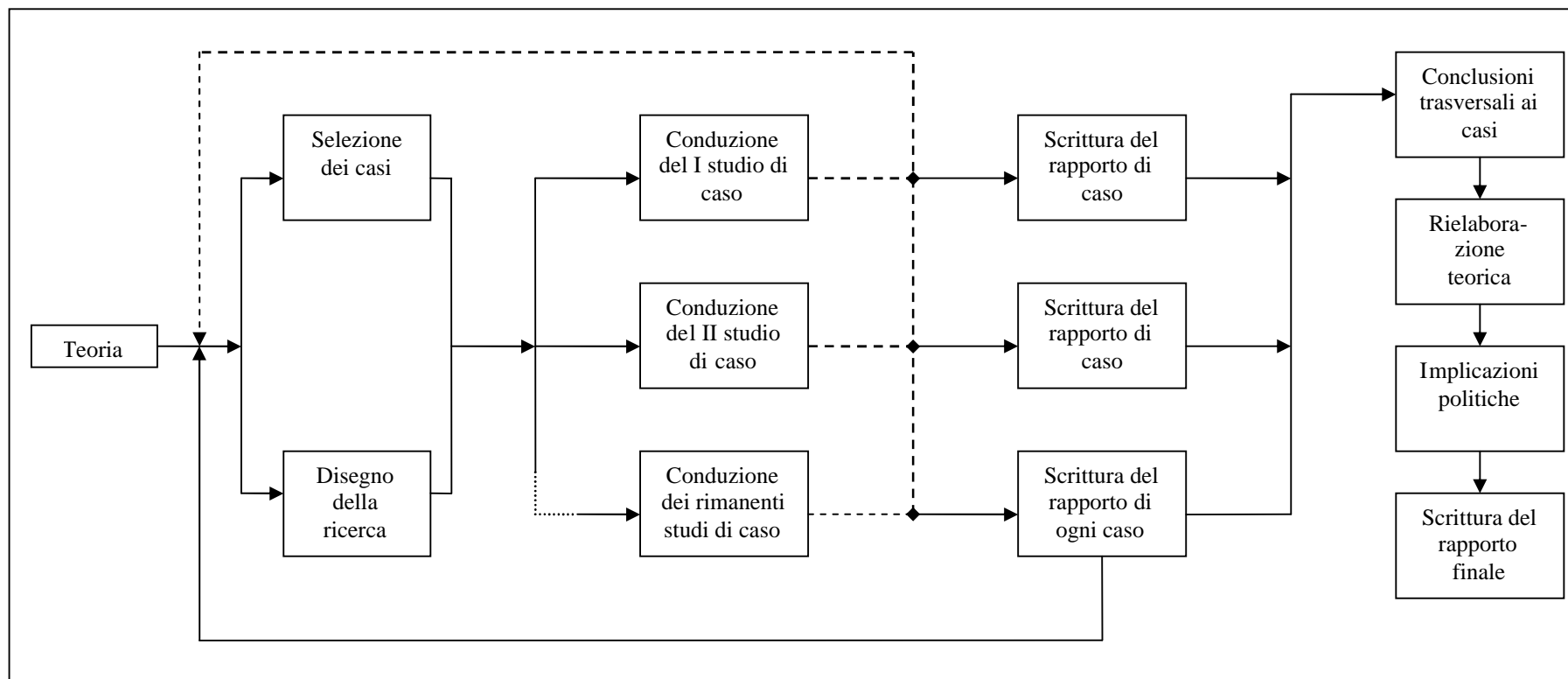


FIG. 4 Il metodo di ricerca degli studi di caso.

Fonte: Yin (2003, 50).

Come evidenziato nella figura 5, si possono distinguere quattro tipi di disegni sulla base di una matrice 2 X 2: *holistic single-case design*, *embedded single-case design*, *holistic multiple-case design* ed *embedded multiple-case design*. La matrice mostra, in primo luogo, che ogni tipo di disegno include l'analisi del contesto del caso o dei casi selezionati, sebbene spesso questi non siano nettamente distinguibili (linee tratteggiate). In secondo luogo, mostra che gli studi di casi singoli o multipli implicano disegni differenti e che, all'interno di queste due varianti, ci possono essere una o più sub-unità di analisi.

Definito il disegno della ricerca si procede con la selezione dei casi⁴⁷ e le altre fasi che solitamente caratterizzano l'itinerario tipo della ricerca empirica (raccolta e analisi dei dati). L'ultima fase della *case study research* è data dalla stesura del rapporto finale di caso, che rappresenta una delle più importanti risorse di questa tipologia di indagine.

⁴⁷ La questione della selezione dei casi è strettamente legata al problema della generalizzazione dei risultati. Le strategie sono diverse e dipendono dall'oggetto e dagli scopi dell'indagine. È possibile, per esempio, costruire il campione nel tempo, partendo da un primo caso, e aggiungendone altri nel corso dell'indagine, oppure costruire fin dall'inizio un piccolo campione di casi (alcuni di questi possono essere analizzati nel dettaglio e gli altri più superficialmente, al fine di verificare l'attendibilità della generalizzazione dei risultati dello studio complessivo). Infine è possibile selezionare un caso in quanto tipico (o atipico), cioè in quanto presenta determinati aspetti rilevanti, e possiede per questo un forte potere esplicativo. In tal caso la scelta dipenderà dal *focus* della ricerca, dal livello di eterogeneità riscontrato all'interno della popolazione e dalla validità-affidabilità delle informazioni disponibili. Quest'ultima è la strategia utilizzata nell'indagine che si presenterà nella seconda parte dell'elaborato. Yin (2003) consiglia di privilegiare i disegni di caso-multipli, quando si ha la possibilità di scegliere e quando si dispongono delle risorse necessarie, per due ordini di motivazioni. La prima è che l'utilizzo di un disegno di caso-singolo implica necessariamente la preparazione di un'argomentazione estremamente forte per giustificare la scelta di un solo caso. La seconda motivazione è relativa alla questione della generalizzabilità dei risultati. Le conclusioni analitiche che derivano dallo studio di più casi sono infatti più forti di quelle deducibili da uno solo: se i due casi contrastano fra loro, si ha la possibilità di una replica teorica diretta, mentre se concordano nelle conclusioni aumentano considerevolmente la loro generalizzabilità, dato che necessariamente i contesti di riferimento differiscono.

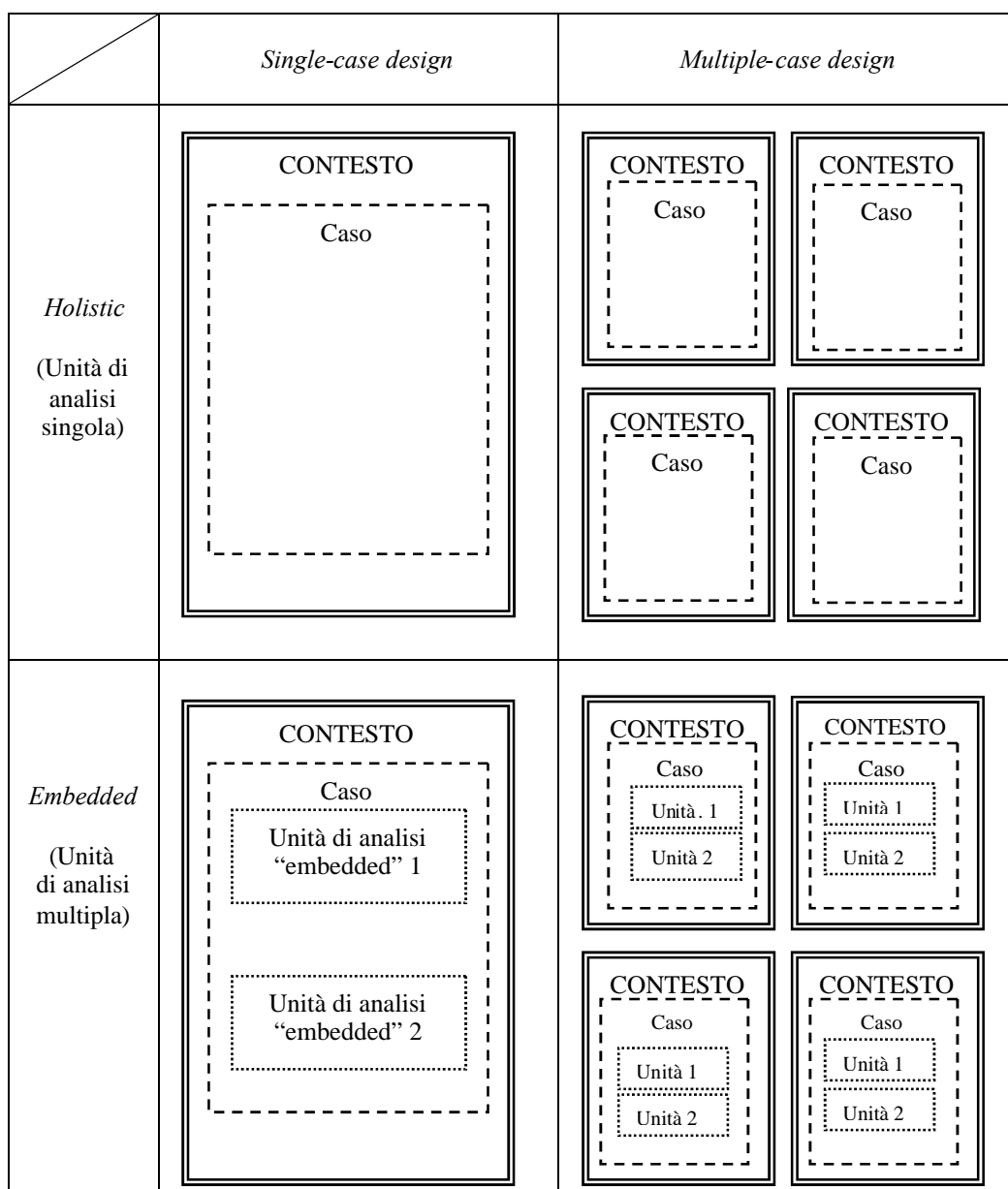


FIG. 5 I disegni dei *case study*.

Fonte: Yin (2003, 40).

Nel capitolo introduttivo già si è accennato al percorso di formazione e di ricerca che ho condotto durante i tre anni di Dottorato. L'analisi delle peculiarità delle indagini basate sulla strategia del *case study*, nonché l'approfondimento della sua metodologia, avvenute in particolare attraverso un esame dettagliato della letteratura, soprattutto americana, che ha trattato questo argomento dal punto di vista tecnico-metodologico, mi ha consentito di

individuare in essa la strategia più adeguata ad analizzare le peculiarità dei servizi relazionali, così come definiti nel capitolo precedente.

La selezione del caso è avvenuta dopo aver effettuato un'analisi dettagliata dei servizi per l'infanzia e per la famiglia offerti sul territorio italiano, e soprattutto di quelli che presentano alcuni elementi di innovatività (nella gestione partecipata, nelle modalità di realizzazione, nella cultura organizzativa, ecc.). Questa operazione di ricerca è stata accompagnata per molto tempo da una domanda, che rappresenta il perno intorno al quale si è svolto l'intero lavoro. La domanda è la seguente: *che cosa rende un caso "esemplare"*? Nella maggior parte delle indagini effettuate per mezzo di studi di caso la risposta a tale questione rappresenta una questione fondamentale, seppure molto spesso poco tematizzata, quando non addirittura del tutto schivata. Sebbene non esista nessuna prova diretta o giustificazione compiuta (nel senso di "già definitiva") della validità del caso o dei casi che vengono selezionati nel momento in cui si intraprende una *case study research*, è possibile individuare alcune caratteristiche generali che appaiono indispensabili affinché si possa ragionevolmente supporre la capacità di quella/e esperienza/e concreta/e di apportare un reale contributo alla ricerca, qualunque essa sia. È possibile riassumere tali caratteristiche nei seguenti tre punti:

1. la "significatività" del caso (il suo potere esplicativo) rispetto a ciò che si vuole studiare e agli scopi (descrittivi, esplorativi ed esplicativi) dell'indagine empirica;
2. la "completezza" del caso (e di ciò che si suppone o si vuole che esso rappresenti)⁴⁸;
3. la capacità del caso di catalizzare prospettive alternative su di esso, al proprio interno, stimolando l'osservazione critica;
4. la possibilità di essere studiato raccogliendo il maggior numero di prove possibili per consentire al lettore di accertare, in modo autonomo, la sua validità.

Il rapporto di caso che verrà presentato di seguito è stato costruito secondo una logica lineare-analitica e cronologica. Esso, infatti, è organizzato secondo l'ordine temporale cronologico dell'indagine: comincia dalla definizione del contesto di analisi dell'oggetto di studio (parte seconda) e prosegue con la

⁴⁸ È molto difficile descrivere in modo operativo questa caratteristica, che appartiene alla relazione (confine) fra il caso e il suo contesto e alla sua accessibilità.

definizione dettagliata del disegno della ricerca, della metodologia utilizzata, della costruzione degli strumenti di rilevazione e dei risultati ottenuti dalla raccolta e dall'analisi dei dati (parte terza).

PARTE SECONDA

**Prospettiva storico-sociale e culturale
sulla genesi dei nidi e delle scuole l'infanzia in Italia e a Reggio Emilia,
dall'alba del secondo dopoguerra a oggi.
Il contesto dello studio sociologico di caso.**

4. *L'esperienza reggiana in campo educativo, dalle scuole "popolari" alle strutture comunali. Gli avvenimenti e i sentimenti che la rendono "grande".*

In questo capitolo si intende ricostruire sinteticamente l'evoluzione dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia nel contesto di Reggio Emilia, all'interno di un quadro più ampio che ritrae la storia e la cultura italiana in questo campo. Attraverso una prospettiva storico-sociologica di osservazione degli eventi, si vuole delineare il contesto specifico nel quale si inserisce l'indagine empirica che si presenterà nella terza parte. L'osservazione e la narrazione cronologica degli avvenimenti aiuta, infatti, a ricostruire e comprendere meglio i significati che oggi assumono e contraddistinguono la pedagogia reggiana "della relazione e della partecipazione" espressa nella sua forma più esplicita e concreta nella "gestione sociale" dei servizi per l'infanzia (§5).

Come già è stato messo in evidenza nel capitolo 3 lo studio di caso è una strategia di ricerca che privilegia il particolare, l'analisi di un fenomeno sociale entro il proprio specifico contesto di vita. L'intervento politico-amministrativo e legislativo dello Stato rappresenta senz'altro un contributo fondamentale allo sviluppo dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia sul territorio nazionale. Se osservato da questo punto di vista, l'interesse "italiano" nei confronti di questo settore appare piuttosto recente poiché prende avvio alla fine degli anni Sessanta per la scuola materna (con la legge 444 del 18 marzo 1968, *Ordinamento della scuola materna statale*) e all'inizio degli anni Settanta per gli asili nido (con la legge 1044 del 6 dicembre 1971, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*) e prosegue nel suo intendimento di sviluppare e diversificare l'offerta di tali servizi in particolare a partire dal decennio successivo. L'"istituzionalizzazione" e la "formalizzazione" dei servizi attraverso l'intervento legislativo rappresenta però spesso, e in questo caso certamente, l'esito di processi sociali e movimenti culturali che trovano radici anche molto lontane nel tempo.

Già molti anni prima dell'approvazione della legge del '71, l'Italia era diventata teatro di una serie di rivendicazioni portate avanti soprattutto dalla società civile, e dalle donne in particolare, a favore dei bambini e del loro diritto all'educazione e all'istruzione. Tuttavia, la vivacità con cui venivano avanzate tale richieste assumeva significati ed espressioni del tutto particolari

all'interno delle diverse regioni italiane e dei singoli contesti di vita, in stretta relazione ai mutamenti sociali, culturali ed economici ai quali si accompagnavano.

Molto spesso si legge nei rapporti di ricerca e di documentazione sui servizi per l'infanzia che fra le peculiarità italiane vi è proprio quella di presentare un panorama quanto mai diversificato, a livello regionale e ancor di più a livello locale, di sviluppo (anche culturale) di tali servizi⁴⁹. Non bisogna dimenticare infatti che in alcune parti dell'Italia lo sviluppo di una specifica cultura (nonché l'impulso verso la formalizzazione) di questi servizi (e soprattutto di quelli, come i nidi, a gestione locale) si è consolidato sulla scia di importanti avvenimenti storici, sociali e culturali che hanno assunto, da un luogo all'altro, talvolta anche all'interno della stessa regione, significati profondamente diversi. L'intervento dello Stato rappresenta pertanto certamente un riferimento necessario di contestualizzazione del caso di studio, che tuttavia trova i suoi riferimenti simbolici soprattutto nella cultura locale e nella peculiarità della "sua" storia. Per questo motivo, in questa ricerca, si concentrerà l'attenzione su queste ultime dimensioni.

Sebbene la storia degli "asili" di Reggio Emilia abbia radici ancora più lontane⁵⁰, è a partire dal secondo dopoguerra che essi cominciano a svilupparsi assumendo quelle connotazioni, del tutto peculiari, che avrebbero successivamente contraddistinto una modalità distintiva ("reggiana") di

⁴⁹ Il *Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (Campioni *et al.* 2005) ribadisce questo concetto: «[...] la distribuzione territoriale dei servizi è fortemente disomogenea. Da questo punto di vista, la comparazione della situazione odierna con quella derivante dai dati del 1992 [...] non segnala purtroppo grandi differenze qualitative. Lo sviluppo recente dei servizi più che perequare la distribuzione territoriale nel Paese ha confermato una diversificazione fra aree che avevano e continuano ad avere più servizi e altre che avevano e continuano ad avere meno servizi. Anche la storia dei servizi integrativi non sovverte o attenua la considerazione di cui sopra ma la conferma in modo sostanzialmente lineare » (90).

⁵⁰ Risale infatti al 1860 la fondazione del primo asilo. Si trattava dell'Asilo Manodori, destinato ai "figli del popolo" e soprattutto a coloro che si trovavano in particolari condizioni di bisogno o di povertà. Fino all'inizio del secolo scorso, l'istituzione dell'asilo si rivolgeva essenzialmente ai bambini affetti da gravi difficoltà, sociali, economiche o fisiche. Il primo asilo infantile laico istituito a Reggio Emilia risale al 1913 (Villa Gaida).

concepire l'infanzia e le istituzioni ad essa dedicata, fino a diventare un vero e proprio modello in Italia e all'estero.

La storia più recente delle istituzioni laiche per l'infanzia di Reggio Emilia comincia sei giorni dopo la fine della seconda guerra mondiale⁵¹, in una piccola frazione posta ai lati della via Emilia. La gente di Villa Cella aveva visto e vissuto tutti gli orrori della guerra. Più volte quella piccola frazione era stata teatro di temerarie azioni partigiani e rappresaglie nazifasciste, che all'indomani della Liberazione, vivevano più che mai fervide nelle memorie dei suoi abitanti. La fine della guerra aveva diffuso una generale sensazione di sollievo e presto aveva assunto, come un po' ovunque in Italia, i tratti di una "febbre" di rinnovamento, di giustizia e di democrazia. A Villa Cella questo sentimento sarebbe diventato la scintilla di una grande intuizione "popolare". Era la primavera del 1945 quando si cominciò a discutere sull'ipotesi di investire la somma rimasta nelle casse del Comitato locale di liberazione nazionale (CLN) nella costruzione di un edificio a Villa Cella, forse un piccolo teatro. Ben presto questa e le altre possibili alternative furono subissate dalla volontà della gente di Villa Cella di riscattarsi da un passato di "ignoranza", che doveva cominciare dai loro figli e dall'appropriazione della cultura. Una esigenza, questa, emersa nel lento accumulo delle loro riflessioni sulla guerra e dall'idea che quanto successo non doveva più accadere: per questo essi dovevano esigere che l'istruzione diventasse un diritto di tutti. «I nostri figli

⁵¹ L'asilo nido nasce come luogo di custodia per i bambini delle donne lavoratrici (le prime istituzioni di questo tipo sono infatti "aziendali"). A partire dagli anni '30 si sviluppano sull'intero territorio nazionale soprattutto per iniziativa dell'ONMI (Opera Nazionale Maternità Infanzia), ente parastatale istituito nel 1925 con la Legge 2277 (successivamente aggiornata con la Legge n. 298 del 13 aprile 1933) e soppresso con la Legge 698 nel 1975. L'Onmi aveva il compito di assicurare protezione e assistenza alle gestanti e alle madri bisognose o abbandonate e ai loro figli lattanti e divezzi (sino al quinto anno di età); ai bambini e ai fanciulli fisicamente o psichicamente anormali, materialmente o moralmente abbandonati, traviati o delinquenti (fino al compimento del loro diciottesimo anno di età). L'attività dell'Onmi, in questo ambito, consisteva pertanto, prevalentemente, *i*) nel controllo dell'applicazione delle disposizioni legislative e dei regolamentari in vigore per la protezione della maternità e dell'infanzia, e *ii*) nell'intervento medico-sociale e igienico-sanitario nei confronti di coloro (madri e/o bambini) che versavano in condizioni di bisogno permanente e/o contingente. A Reggio Emilia ne furono istituiti due, il primo nel 1940 e il secondo nel 1958.

dovranno essere diversi e più gelosi della libertà di quanto non fummo noi: ecco le fondamenta morali su cui sorse l'“asilo del popolo” di Villa Cella con la partecipazione e il lavoro volontario di tutta la cittadinanza. Il CLN investì nell'impresa 800.000 lire, una somma cospicua, per quei tempi, ricavata dalla vendita al rottamaio di un carro armato abbandonato in fiamme dai tedeschi nel “prato di Besozzi”, di alcuni cavalli e di un camion rimasti anch'essi senza padrone [...] I fratelli Davoli, contadini, ci misero una loro porzione di terreno, in via dell'Oldo. La cooperativa muratori mise a disposizione il suo tecnico [...] e le sue attrezzature; i cittadini infine, uomini e donne, di ogni età e condizione, misero a disposizione braccia, intelligenza, entusiasmo, tutto un antico desiderio di libera e gioiosa creatività. In una delle frequenti assemblee fu eletto un comitato di gestione [...]. E l'impresa ebbe inizio» (Barazzoni, 1985, 19). «Quel portento edilizio, impastato di solidarietà collettiva» (*Ibidem*, 20) fu inaugurato otto mesi dopo e il 13 gennaio 1947 ottenne il riconoscimento ufficiale dal provveditore agli studi⁵².

L'esempio della scuola dell'infanzia di Villa Cella fu seguito poi da altre comunità reggiane. Vennero costruite altre scuole, promosse e sostenute dal CLN o dall'UDI (Unione Donne Italiane), dislocate nella periferia e nei quartieri più poveri della città e, tutte, autogestite. Fin dall'inizio queste esperienze avevano suscitato, oltre che grande entusiasmo collettivo, una curiosità e un interesse particolare in Loris Malaguzzi, un maestro e professore delle scuole statali. Egli fu profondamente conquistato dalla forza e dalle potenzialità di quello che appariva come un fenomeno irreversibile. Intravide in esso le radici di un rinnovamento nelle concezioni e nelle pratiche educative, almeno di quelle dominanti fino ad allora, divenendo da lì a poco, una personalità fondamentale, una colonna portante di quello che sarebbe diventato un vero e proprio modello pedagogico⁵³. Il passaggio verso una

⁵² Per una descrizione dettagliata del lavoro immenso e prezioso di questa grande opera collettiva, e dei sentimenti che la accompagnarono fino alla sua municipalizzazione nel 1967 (dalla quale prese il nome di scuola “XXV Aprile”), si rimanda alla straordinaria narrazione, ricca di documentazione fotografica e sensibilità partecipativa, di Renzo Barazzoni (1985).

⁵³ Ancora oggi Loris Malaguzzi viene ricordato dalla comunità reggiana con grande affetto e ammirazione per l'enorme contributo che egli seppe dare all'emergere di una nuova cultura dell'infanzia, attraverso le sue idee sul bambino e sulla pedagogia, fortemente innovative per quel periodo, per la solerzia e la passione con cui vi si dedicò e per il grande senso pratico che lo contraddistingueva.

nuova concezione dell'infanzia avvenne proprio quando alla costruzione delle scuole per "mano" delle piccole comunità contadine, si unì la richiesta, soprattutto delle donne, di crearle "diverse". «Se i bambini avevano dalla loro diritti e ragioni, dovevano essere bambini cui andava riconosciuto di essere pronti, intelligenti, attrezzati per un successo e un riscatto che non potevano e non dovevano fallire. Questa era la loro teoria. Una teoria che esprimeva una legge di aspirazione universale, una dichiarazione sulle capacità tradite dei bambini» (Malaguzzi 1993, tard. it 1995, 51).

Il processo di municipalizzazione delle scuole autogestite cominciò negli anni Sessanta⁵⁴, spesso per merito della tenacia con cui tale soluzione fu richiesta (e per molto tempo sospirata) dalla gente che le aveva costruite. In alcuni casi queste scuole dovettero soccombere alle grandi difficoltà, economiche soprattutto, cui andavano incontro. Altre volte invece (come la scuola di Villa Cella) riuscirono a sopravvivere, grazie soprattutto allo spirito d'iniziativa e alla creatività delle comunità cittadine. Le principali fonti di finanziamento delle scuole popolari erano infatti costituite dall'offerta libera (dei falegnami per le sedie, dei cacciatori, dei bottegai e dei genitori per la mensa, ecc.), dalla tassazione volontaria delle famiglie e dall'iniziativa cittadina (capace di inventarsi ogni tipo di manifestazione di solidarietà per la raccolta di fondi uole). Nel 1963 fu costruita la prima scuola comunale (la "Robinson",⁵⁵ dal nome dell'eroe di Defoe) e l'anno dopo la seconda (l'Anna Frank), con il coordinamento pedagogico di Loris Malaguzzi.

In quegli anni l'Italia era teatro di importanti mutamenti sociali: si intensificavano gli esodi dal sud al nord del Paese e dalle campagne alle città; le donne, a migliaia, iniziavano a entrare nel mondo del lavoro; cambiavano i costumi sociali; emergevano nuovi ceti e cominciava a profilarsi una domanda "di massa" di scuole per l'infanzia e di servizi sociali.

⁵⁴ In questi anni l'esperienza reggiana comincia a diventare un modello, prima per l'Emilia Romagna e poi per il resto dell'Italia.

⁵⁵ Fin dalla costituzione della prima scuola comunale veniva attribuita una forte rilevanza alla partecipazione civile alla vita della scuola. Un Comitato composto da cittadini e genitori veniva infatti incaricato del compito di gestire la scuola assieme agli operatori. Come emergerà più chiaramente nel proseguimento della contestualizzazione all'indagine empirica (e in particolare nel capitolo 5), nel sistema educativo reggiano la partecipazione e la responsabilità civile verrà successivamente formalizzata, attraverso i Consigli di Gestione (poi Consigli Infanzia Città), sino a diventare uno dei suoi aspetti più caratterizzanti.

Il dibattito sul diritto all'esistenza di una scuola infantile di orientamento laico si prolungò per molti anni a livello parlamentare e a livello locale. Nel 1965 a Reggio Emilia fu steso il primo progetto di regolamento per la gestione degli asili nido comunali (anticipando così la legge nazionale del 1971) (per un'analisi dettagliata della storia delle scuole comunali dell'infanzia reggiane, si veda Lorenzi *et al.* 2001). Tre anni dopo funzionavano dodici sezioni di scuola dell'infanzia comunale⁵⁶. In quell'anno infatti la legge 444, all'articolo 25, istituiva la possibilità per i Comuni, oltre che per lo Stato, di poter intervenire nell'educazione dell'infanzia con proprie istituzioni e personale regolarmente assunto⁵⁷. Fra l'ottobre del 1971⁵⁸ e l'aprile dell'anno successivo Loris Malaguzzi, i genitori, gli educatori, l'ente pubblico, i sindacati e le organizzazioni femminili, lavorarono al nuovo Regolamento della scuola dell'infanzia, approvato nel 1972 dal Consiglio Comunale con l'appoggio di tutta la minoranza.

A partire dagli anni Settanta, il dibattito sulla scuola e sui servizi sociali si amplia, diventa più intenso e acquisisce sempre più rilevanza a livello nazionale. Nel 1971 venne organizzato a Reggio Emilia un convegno per gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Erano attese 200 presenze e ne arrivarono più di 900. Da quell'evento uscì il primo testo laico sulla materia intitolato *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia* (Malaguzzi 1971) e dopo pochi mesi un secondo su *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia* (1972) (per questo tema si rimanda al § 6). Gli anni successivi furono dominati da

⁵⁶ Soltanto due anni dopo (1970) duplicarono, passando a 24 e poi a 34 nel 1972, a 54 nel 1974 e a 58 (per un totale di 22 scuole) nel 1980.

⁵⁷ Si ricorda che a Reggio Emilia l'opera di municipalizzazione delle scuole prende avvio prima della citata legge (a partire dal 1963) con l'istituzione delle scuole dell'infanzia comunali e poi (1967) con la municipalizzazione della scuola di Villa Cella (da quel momento "XXV Aprile") e a seguire delle altre "scuole del popolo".

⁵⁸ In quell'anno apriva anche il primo nido comunale alla memoria di Genoveffa Cervi, la madre dei sette fratelli Cervi. Fortemente invocato dalle donne, e specialmente da quelle lavoratrici, sul piano culturale il nido doveva ancora vedersela con un filone di pensiero che sottolineava ed enfatizzava gli aspetti negativi del distacco della diade madre-figlio. L'esperienza della scuola dell'infanzia poteva apparire fuorviante per questo nuovo ambito educativo (nido) dal momento che «i bisogni e le esigenze dei bambini piccolissimi pretendevano professionalità e luoghi propri, strategie di cura, responsabilità e saperi molto diversi» (Malaguzzi 1993, trad. it. 1995, 59).

un'accesa polemica contro le scuole comunali, e quelle di Reggio Emilia in particolare, portata avanti dagli ambienti governativi e della stampa di orientamento più conservatore, e dalle agenzie religiose. Essa si risolse, solo dopo alcuni anni di duri confronti, in uno sviluppo ulteriore del dibattito e della cultura sull'infanzia in Italia.

Gli anni Ottanta e Novanta, infine, scrivono una nuova pagina della storia del movimento reggiano, questa volta internazionale. Dal 1981 l'esperienza reggiana in campo educativo varca le soglie della Svezia prima, e di molti altri Paesi del mondo poi, con l'avvio di una mostra itinerante⁵⁹ sul suo modello educativo. L'inizio degli anni Novanta apre le porte a una serie di riconoscimenti internazionali: la rivista americana *Newsweek* nel 1991 indica la scuola comunale dell'infanzia "Diana", in rappresentanza della rete dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e del "sistema educativo reggiano", come l'istituzione all'avanguardia nel mondo rispetto all'educazione all'infanzia e simbolo di un progetto pedagogico di alto profilo qualitativo e innovativo sull'età prescolare; l'anno successivo i servizi educativi reggiani vengono fregiati del premio Kohl. L'alleanza internazionale sull'infanzia così avviata, ha avuto poi un'ulteriore traduzione nella costituzione nel marzo del 1994 di Reggio Children (Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine)⁶⁰, una società nata da un'idea di Loris Malaguzzi (mancato prematuramente lo stesso anno) e promossa da un Comitato di cittadini,

⁵⁹ La mostra, originariamente intitolata "L'occhio se salta il muro" e, a partire dalla seconda edizione "I cento linguaggi dei bambini", dal 1980 è stata presentata in Italia (a Reggio Emilia, Alessandria, Bologna, Fano, Bari, Roma, Palermo, Torino, Varese, Ascoli Piceno e Napoli), in Svezia, Danimarca, Norvegia, Finlandia, Spagna, Germania, Islanda, Regno Unito, Australia, Olanda, Israele, Francia, Giappone, Lussemburgo, Hong Kong, Cile, Corea, Brasile, Messico, Croazia, Portogallo Canada (per un totale di oltre cinquanta città) e negli Stati Uniti (nella versione americana, la mostra è stata organizzata in maniera itinerante e ospitata in venti città).

⁶⁰ La struttura societaria di Reggio Children S.r.l. riflette l'alleanza fra settore pubblico, privato e società civile, comprendendo 60 soci fra singoli cittadini, associazioni, enti e aziende, compresi il Comune di Reggio Emilia (come socio di maggioranza), la Regione Emilia Romagna, la Fondazione Pietro Manodori, Le cooperative C.I.R. e Coopselios, e l'Associazione internazionale "Amici di Reggio Children" (fondata nel 1994 e dedicata a Loris Malaguzzi).

genitori ed operatori e dal Comune di Reggio Emilia. Essa ispira la propria attività⁶¹ ai contenuti e ai valori dell'esperienza educativa reggiana per rilanciare il dialogo e il confronto intorno alla cultura dell'infanzia, rendendo possibile e favorendo il collegamento e il lavoro in rete fra tutti i soggetti, individuali e collettivi, italiani e stranieri, che vi sono interessati.

5. La pedagogia della relazione e della partecipazione.

Nel capitolo precedente si è cercato di riassumere gli avvenimenti e i sentimenti che hanno accompagnato l'origine e l'evoluzione dei servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia di Reggio Emilia. È stato messo in evidenza, in particolare, come essi abbiano incarnato un desiderio di riscatto delle comunità contadine e operaie nei confronti di un passato di disparità sociali e culturali, che il nazifascismo e la guerra avevano strumentalizzato ed esasperato. Le fondamenta su cui si andrà a costituire il “sistema educativo reggiano” ricorda molte storie umili, lontane nel tempo, dense di sentimenti di solidarietà e di coesione sociale dalle quali la città trasse l'ispirazione e la forza per portare a compimento un progetto (culturale prima di tutto) concepito nelle sue campagne e periferie, che invocava a gran voce la restituzione ai bambini della loro infanzia e dei loro diritti.

Il lungo dibattito sulle scuole dei bambini, sulla loro regolamentazione e sulla necessità di ampliarne la diffusione sul territorio nazionale, aveva investito la politica italiana già negli Sessanta, sebbene tale interesse inizialmente si indirizzasse più alla funzione sociale di tali istituzioni che non ai temi teorici e pratici inerenti l'educazione.

⁶¹ Attraverso la ricerca, l'aggiornamento e la formazione, la consulenza e la collaborazione, le mostre e l'editoria, Reggio Children (da statuto) si pone gli scopi di: 1) diffondere un'idea forte di infanzia, dei suoi diritti, delle sue potenzialità e risorse; 2) promuovere attività di studio, ricerca e sperimentazione attorno ai temi dell'educazione, privilegiando i temi dell'apprendere attivo, costruttivo e creativo dei bambini e delle bambine; 3) qualificare una più avanzata professionalità e cultura degli insegnanti e in generale degli operatori dei servizi all'infanzia e alla famiglia; 4) valorizzare i temi della ricerca, dell'osservazione, della documentazione, dell'interpretazione dei processi d'azione e di pensiero dei bambini; 5) incentivare il valore della documentazione del lavoro degli insegnanti e dei bambini, utilizzando tutte le tecniche mass-mediali.

Il risveglio delle scienze sociali dal lungo sonno che il fascismo aveva imposto loro, avvenne con la riscoperta delle teorizzazioni sulla “scuola attiva” di Dewey (1897), Claparède (1905; 1930) e Ferrière (1920). L’idea della scuola come luogo educativo che unisce gioco e lavoro allo stesso tempo, che fa leva sugli interessi del fanciullo e lo educa senza trascurarlo, promuovendo la maturazione e lo sviluppo delle sue capacità (piuttosto che la trasmissione di valori, norme e linguaggi precostituiti) sarebbe diventata il motore dello sviluppo di una nuova pedagogia che affermava il primato dei valori democratici in campo educativo.

La pedagogia relazionale, elaborata nella sua forma più evoluta dalla scuola reggiana, si basa su alcuni principi fondamentali, riassunti nei seguenti quattro punti, che concernono la concezione del bambino, la teoria dell’apprendimento, la strategia educativa della partecipazione e il valore simbolico del contesto in cui si svolge l’esperienza educativa nel suo complesso.

1. *L’immagine del “bambino competente” nella relazione con gli altri, con il mondo che lo circonda e nell’inter-azione con essi.* La psicologia e le scienze storico-sociali hanno subito per molto tempo il richiamo di una concezione del *bambino debole*, portatore di bisogni e di protezione, più che di diritti (per una presentazione dell’evoluzione di questo concetto, si rimanda al paragrafo 1.2). Pensare al bambino come persona competente significa attribuirgli e riconoscergli dei diritti, primi fra tutti quello di essere rispettato come essere umano e valorizzato nella sua unicità, differenza e soggettività. In secondo luogo significa concepire l’educazione e la socializzazione come processo al quale i bambini partecipano attivamente. Ognuno di loro è dotato di una specifica e irripetibile identità, è potente, fin dalla nascita, perché competente nel processo di apprendimento e nella creazione di conoscenza per sé stesso e per gli altri. Fra le più grandi risorse dei bambini vi è quella di essere sempre disposti alla relazione, alla negoziazione, allo scambio, ma anche al confronto e al conflitto⁶². Essi infatti sono disponibili, molto più degli adulti, a cambiare idea, a mutare prospettiva di osservazione e a mettere in

⁶² Per questo motivo, secondo Rinaldi, i bambini non hanno bisogno di qualcuno che “insegni” loro la socialità. Essi necessitano invece che “qualcuno” li sostenga in questa esperienza e sia disposto a condividerla con loro. Il compito di chi educa è cioè quello «di consentire alle differenze di esprimersi, ma di rendere possibile un loro negoziare ed alimentarsi nel confronto e nello scambio» (Rinaldi, 1999a, 11).

discussione le proprie interpretazioni. Particolarmente stimolante in tal senso è la relazione con i pari, attraverso la quale prende forma il confronto e il conflitto fra idee, la valorizzazione e la riflessione sui nuovi significati e il procedere della conoscenza⁶³. La relazione fra bambini diventa il luogo della negoziazione di significati e di co-costruzione del sapere fra soggetti posti simmetricamente. Essi arricchiscono la propria conoscenza attraverso quella altrui, imparando a confrontare e a mettere continuamente in discussione il proprio bagaglio di ipotesi ed esperienze, ascoltando con attenzione le idee degli altri, facendole proprie quando appaiono condivisibili e cambiandole nuovamente quando se ne incontrano delle migliori.⁶⁴ La sospensione del pregiudizio, che è alla base della disponibilità al cambiamento, trova il proprio presupposto fondamentale nell'ascolto. La capacità di ascolto diviene così «premessa ad ogni rapporto di apprendimento. [...] É una qualità della mente e dell'intelligenza, molto presente nel bambino tanto più è piccolo. È una qualità che chiede con forza di essere compresa e sostenuta» (Rinaldi 1999a, 9-10). I bambini sono fortemente creativi perchè vengono conquistati da tutto ciò che è non-conosciuto, e possono avvicinarsi ad esso liberamente, senza idee preconcepite o definitive⁶⁵.

⁶³ Così Rinaldi esprime l'importanza della dimensione conflittuale della relazione fra pari: «fondamentale è il ruolo della controversia, del conflitto di idee, in quanto fa emergere gli aspetti – significativi – del pensiero individuale, e contemporaneamente conferisce un nuovo significato al procedere della conoscenza, sia perché essa si sviluppa nella diversità molto più di quanto lo possa fare nell'omogeneità, sia perché in situazioni di dissenso, di contrasto interpretativo, la necessità di argomentare il proprio pensiero, il proprio punto di vista, costituisce un motore primario per quel processo che è la “metacognitività” (conoscenza della conoscenza), poiché è un'occasione per riconoscerlo sotto un diverso aspetto, una diversa luce, vivificata dalle nuove e diverse opinioni che gli altri stanno presentando» (1993, trad. it. 1995, 123).

⁶⁴ La capacità di transitare da un'idea all'altra (ma anche da un linguaggio all'altro, da un campo disciplinare all'altro e così via), si connota come processo allo stesso tempo interno-ed-esterno, individuale-e-collettivo.

⁶⁵ Questo è il presupposto di quello che Malaguzzi (1993) chiama processo di “laicizzazione del concetto di creatività”. Con questa espressione egli indica lo spostamento dell'attenzione da un'idea di creatività come qualità eccezionale (appartenente a un patrimonio ascrivibile di risorse individuali) a opportunità che contraddistingue le situazioni di vita quotidiana.

2. *L'idea dell'apprendimento come effetto emergente delle relazioni sociali (fra bambini e fra bambini e adulti).* Per comprendere come viene inteso l'apprendimento nell'approccio educativo reggiano, la prima distinzione da fare è quella fra insegnamento e apprendimento. L'apprendimento è un processo attivo che deriva dall'esperienza. L'insegnamento è un'attività transitiva, cioè un'azione che si trasferisce da un soggetto a un altro. Nella cultura educativa reggiana l'insegnamento è una dimensione dell'oggetto, del contenuto, rispetto al (o sul) quale avviene e si produce apprendimento. Questa distinzione deriva da un'idea del "bambino capace" e pervaso di *agency* (volontà di agire) (Bruner1996). Lo scopo principale dell'insegnamento diventa pertanto quello di «produrre condizioni di apprendimento» (Malaguzzi 1993, trad. it. 1995, 79) creando opportunità e dando forma all'esperienza. Per i bambini la conoscenza è un prodotto delle relazioni, poiché si costruisce attraverso il confronto e l'interpretazione (e l'eventuale modificazione) delle idee e dei significati delle cose. La seconda precisazione concerne l'identificazione dei "soggetti" dell'apprendimento. Essi sono i bambini, ma anche gli adulti. La relazione fra gli attori produce risorse, un vero e proprio capitale sociale, costituito da fiducia, cooperazione e reciprocità, che arricchisce tutti i partecipanti. Già si è accennato nel punto precedente quanto sia rilevante il rapporto fra i bambini nel processo di apprendimento. Malaguzzi (1993) mette ben in evidenza l'importanza che per loro riveste l'apertura di un nuovo mondo di relazioni. Fino all'ingresso nel nido, o nella scuola dell'infanzia, il bambino infatti interagisce soprattutto con gli adulti (con i membri della propria famiglia e con i genitori in particolare). Tale ingresso gli porta la consapevolezza di essere "detentore" di idee proprie, di propri principi e teorie, così come tutti gli altri bambini. È così che si apre un mondo in cui sono presenti tanti altri mondi possibili e coesistenti, nei quali egli entra attraverso la negoziazione con gli altri bambini e con i quali interagisce attraverso la cooperazione nella quale «ci sono momenti alterni dove prevale la ricerca di una relazione, di una buona relazione, dove prevale invece un bisogno di sedurre gli altri e di essere sedotto dagli altri» (Malaguzzi 1993, trad. it 1995, 108). L'apprendimento, come ogni altra relazione sociale, implica dunque reciprocità⁶⁶. La relazione educativa produce pertanto effetti

⁶⁶ L'apprendimento come relazione sociale può essere interpretato attraverso Agil, come effetto emergente di quella relazione, instaurata fra più persone, che utilizza (A) mezzi materiali (come quelli "tipici" delle offerte disciplinari) e immateriali (comunicazione,

su tutte le sue parti, sebbene spesso si mettano in evidenza solo o soprattutto il beneficio che ne traggono i bambini, in termini di sviluppo di capacità cognitive e di cultura, consapevolezza e complessità. Sebbene la funzione educativa consista prima di tutto nel favorire e stimolare la naturale predisposizione dei bambini alla relazione, gli educatori ottengono dal rapporto con i bambini, dall'osservazione e dal loro ascolto, la «più alta possibilità di apprendere e insegnare» (Rinaldi 1999b, 17). Essi cioè traggono conoscenza dallo studio e dalla documentazione delle modalità attraverso cui i bambini imparano ad apprendere, e apprendono a loro volta come modulare le loro ipotesi, le situazioni e gli strumenti che possono agevolarne i processi di conoscenza. Questa duplice influenza agisce anche sul rapporto fra il bambino e la propria famiglia e fra questa e la scuola. Se si assume un'idea di educazione capace di includere tutti i soggetti che vengono formalmente (e principalmente) deputati a questa funzione, è possibile ampliare quanto appena detto alla funzione del genitore: in quanto educatore esso ha la responsabilità di coniugare la propria funzione di sostenere il bambino nel processo di conoscenza delle regole e di auto-riconoscimento in esse, rispettando e mantenendo viva nel contempo la sua originaria capacità trasgressiva e di azione creativa. Nella rappresentazione reggiana, il processo di apprendimento per i bambini è tanto più agevolato quanto più la rete di relazioni familiare, ristretta ed esclusiva seppure fondamentale, è interconnessa e integrata con quella, ampia ed aperta ma altrettanto fondamentale, della scuola.

3. *Una strategia educativa fondata sulla “partecipazione” degli attori e sull’interattività dei diversi contesti di vita.* Fra le caratteristiche più innovative introdotte dall’approccio pedagogico reggiano vi è certamente quella di pensare alla “partecipazione” come ad un aspetto fondamentale e fondante la funzione educativa, una «partecipazione dei bambini, delle insegnanti, delle famiglie, non solo come “prendere parte” a qualcosa, ma piuttosto come essere parte, cioè essenza, sostanza di un’identità comune, di un noi a cui diamo vita partecipando»⁶⁷, così che «il “che cosa” (l’educazione) e il “come” (la partecipazione) diventano forma e sostanza di un unico

confronto, conflitto, ecc.) per produrre conoscenza (G), attraverso la reciprocità dello scambio (I) e la valorizzazione di ciò che è *umano* (L).

⁶⁷ Sulla distinzione sociologica dell’identità nelle dimensioni dell’*“I”*, *“Me”*, *“We”* e *“You”*, si veda lo schema socializzativo sullo sviluppo del *self* elaborato da Archer (2003) e rielaborato dalla sociologia relazionale (Donati 2006a, capitolo 6).

processo di costruzione» (Rinaldi 1999c). Il valore della partecipazione delle famiglie ai servizi educativi trova il suo primo riconoscimento ufficiale con la legge istitutiva degli asili nido (1044/1971). L'articolo 6 di quella legge stabiliva infatti che gli asili nido dovevano «essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio». Saranno poi gli organismi di gestione sociale⁶⁸ i luoghi in cui essa troverà la sua prima espressione concreta. La gestione sociale a Reggio Emilia, diventa così, già a partire dagli anni Settanta, il principale canale di legittimazione e di promozione della partecipazione, configurandosi allo stesso tempo come mezzo, fine, norma e valore del suo modello educativo⁶⁹. I Comitati Scuola-Città (dal 1999 “Consigli Infanzia-Città”) nascono con lo scopo di garantire il legame fra le istituzioni comunali frequentate dai bambini fino ai 6 anni e la città, e diffondere la cultura dell'infanzia sul territorio. Ogni struttura di nido e di scuola dell'infanzia elegge, senza vincoli numerici e con cadenza triennale⁷⁰, i membri del proprio Consiglio, fra i genitori e i cittadini che si auto-candidano e gli operatori delle scuole⁷¹. I Consigli rappresentano la struttura democratica attraverso cui si

⁶⁸ Sergio Spaggiari sintetizza il ruolo della gestione sociale nei servizi educativi per l'infanzia, affermando che «l'esperienza della gestione sociale si è consolidata, negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, come la forma organizzativa e culturale in cui si riassume l'insieme dei processi di partecipazione, di democrazia, di corresponsabilizzazione e di approfondimento dei problemi e delle scelte appartenenti ad una istituzione. [...] È nel significato di gestione sociale che va rintracciata la sintesi teorica e pratica dei rapporti che si realizzano tra famiglie, bambini, servizi per l'infanzia e società» (1988, 16).

⁶⁹ Non bisogna dimenticare che la storia dei servizi per l'infanzia di Reggio Emilia trae le sue origini da una tradizione di solidarietà, di cooperazione sociale e di partecipazione dei genitori e dei cittadini alla costruzione e alla gestione della scuola (sulle peculiarità storico-sociali e culturali delle origini di tali servizi, si rimanda al capitolo 4).

⁷⁰ L'ultima elezione è avvenuta fra novembre e dicembre 2005.

⁷¹ Tutto il personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia assunto con contratto a tempo indeterminato o determinato fa parte del Consiglio dell'istituzione presso cui lavora. I collaboratori di cucina, gli esecutori scolastici, gli operatori della scuola, gli *atelieristi*, il/la pedagogo e i cittadini devono distribuirsi fra le varie liste di sezione. Il voto è nominativo o di lista. I genitori eletti i cui bambini escono dai servizi di nido o di scuola dell'infanzia possono rimanere all'interno del Consiglio in qualità di cittadini procedendo alla cooptazione dei genitori dei nuovi bambini ammessi.

realizza la partecipazione delle famiglie e della città al progetto educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia, a favore dello sviluppo e della diffusione di una cultura della corresponsabilizzazione alla funzione educativa e allo scopo di creare una rete fra genitori, educatori e città connessa al più ampio sistema dei servizi per l'infanzia. Essi hanno il compito di rappresentare, interpretare e portare a compimento le richieste delle famiglie (affinché diventino fonte di innovazione e dimensioni di qualità dei servizi) e, contemporaneamente, di porsi come un'interfaccia verso l'esterno, tramite l'elaborazione di proposte politico-istituzionali per i nidi e per le scuole dell'infanzia, per il più ampio sistema dei servizi comunali e per l'intera città⁷². Attraverso queste strutture, che costituiscono lo "spazio di vitalità" entro le istituzioni, ogni membro del Consiglio (in rappresentanza di tutti coloro che lo hanno eletto) diventa "soggetto" della costruzione della comunità in cui vive, indipendentemente dal ruolo che egli occupa all'interno della società. In questo modo Reggio Emilia ha trovato la realizzabilità di un principio di democrazia delle relazioni e della conoscenza che trova il suo potenziale nella dignità e nel rispetto dell'essere umano. L'idea che ogni persona possa dare il proprio contributo, valido e valoroso, alla diffusione di una cultura più attenta alle esigenze dell'uomo, diventa lo sfondo di una concezione del luogo pubblico, e della scuola prima di tutto, come ambiti di valorizzazione e di diffusione di questi valori, nei quali si educa e ci si educa ad essi.

4. *L'ambiente come dimensione fondamentale del progetto educativo.* Partendo da un'idea dell'apprendimento come insieme di relazioni che prendono forma e assumono significato all'interno dello stesso ambiente (Bruner 1996), l'approccio educativo reggiano ha sviluppato una riflessione intorno all'ecologia dell'ambiente scolastico, producendo un vero e proprio piano organico che connette la struttura (ed il suo interno) all'organizzazione dell'attività educativa e alla "pedagogia della relazione e della partecipazione" (Ceppi e Zini 1999). In questa prospettiva si colloca una riconcettualizzazione ed una riorganizzazione dell'architettura scolastica e dei suoi spazi (interni ed esterni), che interpreta la qualità dell'ambiente educativo in relazione alla

⁷² «Nei Consigli si coniugano quindi la dimensione individuale (le attese, le storie, le competenze di ciascuno) e la dimensione collettiva (la scuola, il Consiglio, la città)» (Gruppo di approfondimento "Identità e funzioni dei Consigli Infanzia Città", 2002, 49). I rappresentanti dei singoli Consigli fanno parte anche dell'Interconsiglio, il quale si organizza in *workshop* che lavorano su singoli progetti.

qualità e alla quantità di relazioni che esso permette di creare. Il simbolo scelto a rappresentare questa funzione è la piazza: la dislocazione delle aule e dei servizi collegati a un ampio spazio centrale (connettore di ogni altro ambiente) offre, anche a chi vi entra solo per la prima volta, la dimensione del luogo di incontro di persone, di storie e di linguaggi, sui quali si costruiscono i significati. La piazza diventa così rappresentazione e metafora del “mondo scuola” che non è il luogo che prepara le persone a vivere nel mondo, ma il mondo stesso per i bambini. Le aule divise in vani adiacenti che consentono ai bambini di stare da soli, fra loro o con le insegnanti; la cucina visibile; l'*atelier* come luogo di sperimentazione e fusione dei linguaggi (Play+ 2005)⁷³; i muri come rappresentazione e documentazione, temporanea e permanente, di ciò che viene pensato e prodotto; le grandi vetrate che separano i giardini chiusi per l'inverno da quelli aperti per la bella stagione, come rappresentazione del confine flessibile fra interno ed esterno; la luce e il colore come strumenti di sollecitazione delle percezioni sensoriali: queste sono le dimensioni e le simbologie di un ambiente immaginato, pensato e creato, per rendere possibile la convivenza e l'interazione fra i bambini (e il loro continuo transitare da uno spazio e da un'attività all'altra) e fra i bambini e gli operatori, i genitori e i visitatori. Immaginare e costruire una scuola come comunità e come reticolo di luoghi, ruoli e funzioni che co-esistono e co-operano significa riconoscere nel complesso intreccio delle relazioni fra le persone e nell'estetica, le possibili dimensioni del conoscere, comprensibili non all'interno di una singola teoria (o disciplina) capace di riassumere tutti i fenomeni dell'educare, bensì entro

⁷³ Fra le peculiarità delle strutture comunali, vi è quella di prevedere la cucina interna in ogni nido e scuola dell'infanzia, la presenza degli spazi *atelier* (o *mini-atelier*) e della figura dell'*atelierista* nelle scuole dell'infanzia. La presenza della cuoca garantisce nei nidi, oltre a una professionalità (che si completa con quelle del nutrizionista e del pediatra) nel campo dell'alimentazione, sempre disponibile all'ascolto e alle relazioni con le famiglie, il mantenimento della dieta personalizzata per ogni bambino fino al compimento del primo anno di età. Successivamente la dieta può variare in relazione a condizioni di salute particolari (e certificate) dei bambini, ma anche in relazione a divieti alimentari dettati da scelte religiose. Gli *atelier* e i *mini-atelier* sono invec luoghi che consentono quotidianamente ai bambini di incontrare, conoscere e utilizzare materiali e linguaggi diversi, di dare espressione alla propria creatività attraverso l'utilizzo simultaneo delle loro mani, del loro pensiero e della loro sensibilità.

un insieme di teorie, pratiche, ricerche e contributi differenti. Una prospettiva relazionale che coinvolge il luogo dell'apprendimento, così come la sua forma e la sua sostanza, in un continuo richiamo alla simbologia della flessibilità, della complessità, delle sovrapposizioni e delle mutazioni che contraddistinguono il processo di apprendimento nel bambino.

6. Brevi cenni sul sistema dei servizi per l'infanzia di Reggio Emilia. Una contestualizzazione all'indagine.

In questo capitolo si presenta brevemente il modello integrato di servizi per l'infanzia e per la famiglia del Comune di Reggio Emilia, al fine di chiarificare il quadro generale entro il quale si colloca lo studio empirico condotto nella terza parte. Tale sistema si compone del servizio di nido (comunale e convenzionato), del servizio di scuola dell'infanzia (comunale, statale e paritario), dei servizi integrativi (spazio bimbi, centri per le famiglie, ludoteche, ecc.) e dei servizi offerti da numerose società e associazioni culturali. In questo paragrafo si concentrerà l'attenzione sullo sviluppo della domanda e dell'offerta di questi servizi, e in particolare di quelli dei nidi e delle scuole dell'infanzia (essendo questo il contesto specifico di riferimento del studio di caso) più che sugli aspetti organizzativo-amministrativi che, in ampia misura, sono piuttosto noti e condivisi nelle diverse parti dell'Italia. In conclusione si presentano, a titolo esemplificativo, alcune esperienze afferenti agli ultimi due gruppi di servizi (integrativi e culturali).

Dall'ottobre 2003 i nidi e le scuole dell'infanzia comunali sono gestiti da un organismo strumentale del Comune, dotato di autonomia didattica, pedagogica, amministrativa, gestionale ed economica che prende il nome di "Istituzione". Attraverso i suoi organi (Consiglio d'Amministrazione, Presidente e Direttore) esso programma, coordina, gestisce e promuove le attività necessarie al funzionamento e allo sviluppo degli asili nido, delle scuole dell'infanzia e dei servizi integrativi gestiti dal Comune e mantiene i rapporti con i servizi educativi convenzionati, con le scuole dell'infanzia statali e con quelle aderenti al Fism (Federazione Italiana Scuole Materne). I nidi e le scuole dell'infanzia comunali fanno riferimento ad un unico Coordinamento pedagogico-didattico che ha la duplice funzione di *i)* occuparsi degli indirizzi pedagogici, della loro organizzazione e direzione e *ii)* svolgere un'attività formativa e di coordinamento delle insegnanti e degli operatori,

sostenendo l'osservazione e la riflessione sulle esperienze educative e la rielaborazione del loro significato come mezzo di formazione e strumento di avanzamento professionale e progettuale.

La tabella 6 offre il quadro dell'andamento dello sviluppo delle strutture dei nidi d'infanzia nel Comune di Reggio Emilia a partire dall'a/s 2001/2002 e fino all'a/s 2005/2006⁷⁴, in base alla tipologia di offerta e di gestione e in comparazione con i dati che riguardano l'intero territorio provinciale. Si distinguono, in particolare, cinque tipologie di servizi per i bambini in età 0-2 anni: i nidi comunali, i nidi convenzionati, le sezioni primavera nidi Fism, i nidi privati e i servizi integrativi.

TAB. 6 *Strutture per la prima infanzia secondo il tipo di gestione nel Comune e nella Provincia di Reggio Emilia negli ultimi 5 anni.*

A/s		Tipologie di offerta di servizi di nido					Totali
		Nidi comunali	Nidi convenzionati	Nidi Fism	Nidi privati	Serv. Integrat	
2001/2002	Comune	15	9	5	2	4	35
	Provincia	48	12	24	2	16	102
2002/2003	Comune	15	10	5	2	4	36
	Provincia	50	15	28	2	21	116
2003/2004	Comune	14	12	6	2	5	39
	Provincia	52	19	29	2	23	125
2004/2005	Comune	14	13	4	2	5	38
	Provincia	51	20	29	2	23	125
2005/2006	Comune	14	12	6	2	5	39
	Provincia	53	19	30	2	26	130

Fonte: Annuari scuola reggiana aa./ss. 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei.

Le differenze più grandi e i movimenti più significativi, si riscontrano a livello provinciale. Nel Comune di Reggio Emilia si conferma una presenza forte e stabile dei servizi tradizionali seguiti dai nidi convenzionati che già dal 1986 entrarono a far parte del sistema complessivo. La diffusione e la stabilità

⁷⁴ Nel periodo conclusivo l'a/s 200/2006 è stata condotta l'indagine empirica, attraverso la somministrazione di questionari semi-strutturati ai genitori dei bambini frequentanti le sezioni di nido e di scuola dell'infanzia dell'associazione Girasole.

di queste ultime tipologie di offerta è ampiamente riconducibile da un lato alla forza delle organizzazioni di Terzo settore che da molti anni ormai gestiscono servizi per la prima infanzia, e dall'altro al loro orientamento pedagogico che si rifà sostanzialmente al modello elaborato nella lunga tradizione dei nidi comunali. A livello provinciale, nei cinque anni considerati, l'incremento delle strutture educative per i bambini più piccoli sembra essere influenzato in particolare dallo sviluppo dei servizi integrativi (istituiti formalmente con la L.R. 1/2000 *Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia*, successivamente modificata dalle più recenti leggi regionali 8/2004 e 20/2006), quei servizi cioè, come gli spazi bambini e i centri per bambini e genitori, che offrono alle famiglie i) soluzioni di accudimento dei bambini piccoli diverse da quelle "tradizionali" nei modi e nei tempi di realizzazione e ii) attività diversificate secondo la tipologia di utenza. L'incremento delle strutture per l'infanzia presenti sul territorio provinciale è legato anche alla diffusione dei nidi convenzionati e delle sezioni primavera, aggregate alle scuole dell'infanzia e gestite prevalentemente da enti privati legati alla Fism.

TAB. 7 *Bambini residenti e iscritti nei servizi per la prima infanzia nel Comune e nella Provincia di Reggio Emilia (dati assoluti) negli ultimi 5 anni.*

A/s		Bambini residenti al 31/12	Bambini iscritti al 30/09	% di coper- tura del fabbisogno
2001	Comune	4.663	1.525	32,70
	Provincia	13.560	3.745	27,62
2002	Comune	4.794	1.592	33,21
	Provincia	14.032	4.054	28,89
2003	Comune	4.863	1.778	36,56
	Provincia	14.510	4.408	30,38
2004	Comune	5.027	1.706	33,94
	Provincia	15.186	4.380	28,84
2005	Comune	5.185	1.783	34,39
	Provincia	15.753	4.622	29,34

Fonti: Osservatorio economico provinciale; Annuari scuola reggiana aa./ss. 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei.

La tabella 7 mette in evidenza da un lato che il numero dei bambini fra 0 e 2 anni è costantemente cresciuto nel corso degli ultimi cinque anni (dato riconducibile in larga misura anche al crescente fenomeno migratorio)⁷⁵, e dall'altro che aumenta significativamente fra loro la scolarità. Il Comune di Reggio Emilia, ma anche il suo ambito territoriale (comprensivo di altri sei municipalità), nel periodo considerato presenta percentuali di copertura di tali servizi che si avvicinano (e negli ultimi quattro anni superano) il 33%, il valore indicato dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa (8/2002) come obiettivo da raggiungere entro il 2010.

Il quadro appena delineato sui nidi presenta alcune analogie con quello delle scuole dell'infanzia, ma anche alcune differenze rilevanti. Lo sviluppo delle scuole dell'infanzia è ampiamente riconducibile all'aumento di una domanda che si lega in parte all'incremento demografico (riscontrato anche fra la popolazione in età 0-2 anni) e dell'occupazione femminile, e in parte alla diffusione fra i genitori dell'idea che questo servizio rappresenti un'importante esperienza di vita per i bambini. Nella Provincia di Reggio Emilia l'offerta dei servizi per i per bambini in età 3-5 anni è sostenuta dalla combinazione di tre soggetti gestori: lo Stato, i Comuni e i soggetti privati. La particolarità di questa tipologia di servizio è quella di avvicinarsi alla quasi completa copertura della domanda, sebbene crescano le liste d'attesa e la domanda di questo servizio. Un'ulteriore differenza rispetto ai nidi è data dal numero piuttosto elevato di servizi di scuola dell'infanzia a gestione privata. Secondo le ultime rilevazioni (anno scolastico 2005/2006) essi rappresentano il 45% delle strutture presenti (che ammontano complessivamente a 188), contro il 32% delle scuole statali (quantitativamente maggioritarie negli altre Province della Regione)⁷⁶ e il 23% di quelle comunali.

⁷⁵ Se la presenza degli immigrati, e l'intensificarsi dei flussi migratori verso l'Italia, rappresentano ormai un fattore strutturale della nostra società, nel Comune di Reggio Emilia essi assumono dimensioni considerevoli se si pensa che la presenza di cittadini di origine straniera sul territorio reggiano, proveniente in particolare dal Sud del mondo (ma negli ultimi anni anche da altri paesi come l'Est Europa), è duplicata fra il 1995 e il 2000 e più che duplicata fra il 2000 e il 2005, attestandosi attualmente intorno alle 19.000 residenti, pari all'11% della popolazione residente complessiva (Comune di Reggio Emilia, Ufficio statistiche).

⁷⁶ Il *Primo rapporto su infanzia e adolescenza* dell'Emilia Romagna afferma infatti che in generale l'offerta delle scuole per l'infanzia: «colloca la scuola statale in posizione

Il sistema dei servizi per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia comprende anche una serie di iniziative educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per i bambini e per le loro famiglie. Si tratta di quei servizi, noti anche altrove in Italia, promossi in particolare con la legge 285 del 1997 (*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*)⁷⁷. Si possono collocare in questo ambito le seguenti iniziative:

- Il Centro per le famiglie. È un luogo rivolto a tutte le famiglie con figli fra 0 e 14 anni che desiderino incontrare e attivare “reti sociali” con altre famiglie, ma anche fruire di servizi, partecipare alle iniziative e collaborare alla realizzazione delle attività che esso propone. I principali ambiti di interesse dei Centri per le famiglie sono: la promozione dell'incontro e della

maggioritaria, seguita dalla scuola privata e da quella comunale, contribuendo nell'insieme a soddisfare la pressoché totale richiesta dei bambini in età 3-5 anni, con una percentuale pari al 96,42% sull'insieme della popolazione 3-5 anni residente». Il rapporto specifica inoltre che quest'ultima percentuale «potrebbe essere sovrastimata per effetto delle doppie iscrizioni e per la frequenza di bambini immigrati non ancora regolarizzati» e riconduce l'elevato tasso di scolarità (prossimo a quello delle scuole primarie) al «riconoscimento della scuola dell'infanzia quale servizio educativo importante rispetto al processo di socializzazione e alla possibilità di acquisire competenze in ambito comunicativo, relazionale e cognitivo» (Campioni *et. al.*, Regione Emilia-Romagna, Osservatorio infanzia adolescenza 2005, 75-76).

⁷⁷ La L. 285/1997 ha rappresentato una novità nella gestione delle politiche e dei servizi. Il contributo di questa legge è stato fondamentale non solo per i finanziamenti dei piani territoriali d'intervento, che hanno reso possibili alcune esperienze a sostegno dell'infanzia, dell'adolescenza e della famiglia, quanto soprattutto per la ventata di novità che essa ha portato nel modo di concepire e praticare il *welfare*. Essa infatti: 1) sceglie un approccio promozionale (volto all'*empowerment*) e preventivo nei confronti sia dei casi problematici o a rischio, sia delle nuove generazioni e delle famiglie in generale; 2) conferisce autonomia ad un ambito, quello della tutela dell'infanzia e dell'adolescenza, come settore specifico delle politiche sociali e non più *subset* delle politiche assistenziali; 3) promuove la partecipazione delle organizzazioni e delle istituzioni di Terzo settore alla realizzazione dei piani d'intervento specifici; 4) include, fra i progetti ammessi ai finanziamenti, i servizi di sostegno alla relazione genitore-figlio, anche se questi vengono annoverati assieme ai servizi di “contrasto della povertà e della violenza” e alle “misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali” (art. 3).

scambio interculturale; la promozione e la formazione all'attività volontaria e la diffusione di una cultura della solidarietà; il sostegno alla genitorialità; le attività di informazione, documentazione e ricerca, svolte in collaborazione con l'Osservatorio permanente sulla famiglia del Comune.

- Lo "Spazio incontro bambini genitori". Questo servizio, gestito dal Comune in collaborazione con una cooperativa sociale, è rivolto ai bambini di età compresa fra gli 11 e i 34 mesi che non frequentano altre strutture per l'infanzia, e ai genitori o gli altri adulti che li accompagnano. Qui i bambini possono incontrare altri bambini e sperimentare l'ambiente del nido; gli adulti possono condividere questa esperienza con i loro bambini, contribuire alle attività del centro o incontrare e stringere relazioni con gli altri adulti.

- Lo "Spazio bambini". Si rivolge ai bambini in età 18-36 mesi che non frequentano altre strutture per l'infanzia. Diversamente dal servizio precedente, la collaborazione del Comune e di una cooperativa sociale in questo caso produce un sostegno non continuativo alle famiglie che stanno attraversando momenti particolari della loro vita (nascita di un altro figlio, trasloco, ricerca di un lavoro, ecc.). Il carattere temporaneo di questa iniziativa è data dal fatto che non può prolungarsi per più di tre mesi e per un massimo di cinque ore al giorno, e per il fatto di non essere ripetibile. L'accesso allo "Spazio bambini" è consentito infatti solo a coloro che non ne abbiano mai fruito prima.

- La "Ludoteca". È uno spazio educativo che si pone la funzione prioritaria di offrire un luogo protetto e stimolante l'esperienze di aggregazione e di amicizia attraverso la possibilità di conoscere e utilizzare una grande quantità di giocattoli, difficilmente a disposizione di un singolo bambino. Si pone in secondo luogo la finalità di riqualificare l'utilizzo del giocattolo anche attraverso lo svolgimento di attività educative e il prestito. Consente di effettuare laboratori e di ospitare e organizzare attività varie (feste di compleanno, spettacoli, ecc.). Essa assume pertanto la qualità di servizio allo stesso tempo culturale e ricreativo.

Il terzo ed ultimo gruppo di iniziative per l'infanzia comprende i soggetti e le iniziative che si pongono lo scopo di sostenere, diffondere e sviluppare il cosiddetto "*Reggio Approach*". Essi sono:

- la società *Reggio Children* s.r.l. (Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità delle bambine e dei bambini) fondata nel 1994 da un'idea di Loris Malaguzzi e su sollecitazione di un comitato di cittadini, ha lo scopo di rispondere alle richieste di scambio

culturale e di diffondere a livello internazionale il patrimonio di conoscenze sviluppato nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali dando visibilità a una nuova cultura dell'infanzia (per una descrizione delle attività principali e della costituzione societaria di Reggio Children si rimanda alla fine del capitolo 4 e in particolare alle note 61 e 62).

- L'associazione internazionale *Amici di Reggio Children* fondata lo stesso anno (1994) in memoria di Loris Malaguzzi. È un'associazione *no-profit* che conta più di mille soci, italiani e stranieri, e si avvale del lavoro volontario degli associati e delle donazioni dei sostenitori. Partecipa con una quota del 9% alla società Reggio Children con la quale condivide (assieme all'Istituzione Nidi e Scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia e al Centro Internazionale Loris Malaguzzi), l'impegno di promuovere il pensiero e l'opera di Loris Malaguzzi collaborando alla progettazione e all'organizzazione di numerose iniziative formative e culturali a favore dei diritti, del valore e delle potenzialità dell'infanzia. Gestisce il centro di riciclaggio *Remida*, un progetto culturale del Comune e dell'AGAC (ora Enia) che nasce per promuovere un'idea del rifiuto come risorsa. Remida raccoglie, espone e offre alle istituzioni educative e scolastiche, ai centri ricreativi, alle associazioni, ai centri per anziani e per disabili, ecc. materiali di recupero (carta, cartone, ceramica, gomma, legno, ecc.), ricavati dalle rimanenze e dagli scarti della produzione industriale ed artigianale affinché possa essere reinventato il loro uso – nel rispetto dei materiali, dell'ambiente e dell'uomo. In questo modo promuove un'idea del materiale di scarto, del prodotto non perfetto, in generale dell'oggetto “senza valore”, come potenziale nuova risorsa, mettendo in relazione i mondi della cultura, dell'imprenditoria e delle istituzioni.

- Il centro internazionale della Cultura e della Creatività dei bambini e delle bambine Loris Malaguzzi. Intitolato alla memoria del pedagogo ispiratore dell'esperienza educativa reggiana, nasce dalla volontà di unire un'azione di recupero e di riqualificazione di uno spazio architettonico industriale con un progetto culturale a favore dell'infanzia. Il Comune di Reggio Emilia ha acquistato nel 1998 un complesso nella zona nord della città che per decenni aveva ospitato i magazzini dell'industria alimentare Locatelli, al fine di creare uno spazio polivalente, che consentisse lo svolgimento di attività creative e ricreative multimediali, di studio e di accoglienza, di formazione e di aggiornamento per e sui bambini. Attualmente il Centro comprende laboratori, *atelier* e zone ludiche per bambini, ragazzi e adulti,

zone espositive per mostre permanenti e temporanee, una biblioteca, una videoteca e una emeroteca, un *bookshop*, un punto ristoro, sale riunioni e un *auditorium* da 400 posti. Ospita infine una scuola dell'infanzia e la sede di Reggio Children. Il centro si presenta soprattutto come luogo di incontro di bambini e famiglie, ricercatori, docenti, amministratori, imprenditori e visitatori, ma anche come particolare esempio di congiunzione di una parte importante della storia imprenditoriale della città con la sua cultura.

PARTE TERZA

**La relazionalità nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.
L'indagine empirica dello studio sociologico di caso.**

7. *Il percorso e il disegno della ricerca.*

In questa parte dell'elaborato intendo presentare il percorso e i risultati di un'indagine empirica che ho condotto durante l'anno scolastico 2005/2006 in due sezioni di asilo nido e una sezione di scuola dell'infanzia gestite da un'associazione di genitori di Reggio Emilia che chiamerò "Associazione Girasole". Tale contributo empirico alla ricerca, che si chiarirà nei suoi stadi, intendimenti e risultati con il procedere del lavoro, si avvale della strategia del *case study*. La raccolta del materiale empirico, cominciata nel mese di febbraio 2006, ha condotto all'elaborazione di un questionario semi-strutturato successivamente somministrato a tutti i genitori, madri e padri, dei bambini frequentanti i servizi per l'infanzia gestiti dall'associazione in esame. Tale strumento rappresenta il prodotto finale di una lunga e approfondita fase di raccolta, analisi e trasformazione delle informazioni ottenute precedentemente grazie all'utilizzo di tecniche di tipo qualitativo. Esse hanno infatti scandito il percorso empirico dell'indagine e accompagnato la costruzione del questionario finale. Procedo dapprima a illustrare il percorso e il disegno della ricerca (§ 7), la fase preparatoria all'indagine quantitativa (§ 8) e la costruzione dello strumento strutturato (§ 9). Proseguo con la presentazione delle principali risultanze empiriche tratte dall'analisi statistica dei dati ricavati dal questionario (§ 10).

Sulla base di quanto esplicitato sino a qui tenterò di focalizzare l'attenzione su un'esperienza che all'interno del panorama italiano dei servizi per l'infanzia si distingue per alcune sue specifiche peculiarità.

Solitamente si usa differenziare il sistema di offerta di tali servizi in relazione a:

- il tipo di organizzazione e gestione dei servizi. Si distinguono cioè i servizi socio-educativi semiresidenziali per l'infanzia (come gli asili nido e le scuole per l'infanzia), i servizi di assistenza domiciliare (nidi famiglia, servizio di assistente domiciliare o familiare, ecc.) e i servizi integrativi (centri per le famiglie, centri per bambini e genitori, ecc.). In tali casi le peculiarità distintive di ogni tipologia di servizio sono legate sia ad aspetti organizzativo-gestionali (in riferimento alla normativa che li disciplina, alla durata e alla continuità delle loro attività, alle modalità di gestione, di finanziamento, di ammissione e di fruizione dei servizi, al tipo di destinatari, alla ricettività massima, al rapporto assistente/bambini, alla qualificazione e alla formazione del personale, ecc.) sia ad aspetti di tipo pedagogico (la discriminante in

questo caso è data dal progetto pedagogico che ogni servizio sostiene e costruisce intorno ai bambini);

- il tipo o la rete di soggetti coinvolti. In tali casi si distingueranno, per esempio nell'ambito del servizio di asilo nido, i nidi comunali, quelli privati e di privato sociale e quelli aziendali.

L'esperienza su cui si intende focalizzare l'attenzione appare davvero singolare, soprattutto se collocata entro un panorama nazionale di servizi per l'infanzia che già ammette, soprattutto in alcune realtà regionali, una certa varietà di offerta. Si tratta in particolare di servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia che non si differenziano da quelli comunali se non per il fatto che sono gestiti da un'associazione di genitori. L'iniziativa nasce nel 1991 da un piccolo gruppo di genitori che si mobilita per tentare di rispondere alla propria esigenza, e a quella di altre famiglie reggiane rimaste escluse dalle liste comunali, di trovare una soluzione al problema dell'inserimento dei propri bambini in strutture socio-educative adeguate e qualitativamente equiparabili a quelle pubbliche. Nell'anno scolastico 2005/2006 questa organizzazione ha accolto 57 bambini all'interno delle proprie sezioni. La peculiarità di tale iniziativa non è tanto quella di essere gestita da un'organizzazione di Privato sociale, quanto quella di essere espressione della vivacità e del dinamismo della società civile, e dei genitori in particolare, che si occupano direttamente, volontariamente, senza possedere alcuna competenza specifica relativa al settore di riferimento e senza alcun compenso, dell'amministrazione dei servizi utilizzati dai loro figli. Una seconda peculiarità è data dal fatto che tale esperienza sopravvive ormai da oltre quindici anni. È partita con una sola sezione di asilo nido per arrivare a gestirne attualmente due per i bambini in età 0-3 anni e una per i bambini più grandi (3-6 anni) in una prospettiva di ulteriore (e prossimo) ampliamento del proprio bacino di utenza. Fortemente sostenuta dall'amministrazione pubblica locale, l'associazione prevede che il proprio Consiglio direttivo si rinnovi annualmente. Di fatto questo avviene quando alcuni bambini (e i rispettivi genitori) escono dai servizi gestiti dall'associazione per accedere alla scuola elementare e altri bambini (con altri genitori) ne fanno ingresso. Quello che rende questo caso "atipico" è il fatto

che i genitori assumono in prima persona la responsabilità della direzione, della gestione e dell'organizzazione dei servizi dell'associazione⁷⁸.

Tenterò di focalizzare l'attenzione sulla capacità di tali servizi di essere generatori di legame sociale, laddove per legame sociale intendo l'insieme delle relazioni che un soggetto individuale o collettivo possiede e attiva nella propria vita quotidiana per raggiungere i propri fini. L'ipotesi che guida l'indagine, e che sottoporro a verifica, è che l'insieme delle relazioni che vengono generate, continuamente alimentate e fruite all'interno dei servizi in esame siano connesse in maniera positiva e autonoma (rispetto alle caratteristiche attributive degli individui) con la qualità del servizio e con la qualità della relazione genitore-bambino.

La costruzione del disegno della ricerca costituisce una fase del percorso ciclico della ricerca sociale. Tutti i manuali di metodologia più o meno convergono sull'idea che tale percorso possa essere immaginato come un circuito che inizia dalla teoria e, sviluppandosi lungo cinque fasi connesse fra loro da altrettanti processi, infine torna ad essa (figura 6). Come si può osservare nello schema, la costruzione del disegno della ricerca è quel processo che connette la fase di definizione delle ipotesi a quella della raccolta dei dati implicando quattro distinte operazioni: la trasformazione dei concetti in entità rilevabili (o variabili), la scelta dello strumento e delle procedure di rilevazione delle informazioni e l'individuazione della cronologia dell'osservazione empirica.

⁷⁸ Per un'analisi dettagliata della storia, dell'organizzazione e dell'identità dell'associazione in esame si rimanda ai paragrafi 8.2.1 e 8.2.2 in cui si chiarisce la sua caratterizzazione strumentale e culturale, ricostruita con l'intervista all'attuale Presidente dell'associazione.

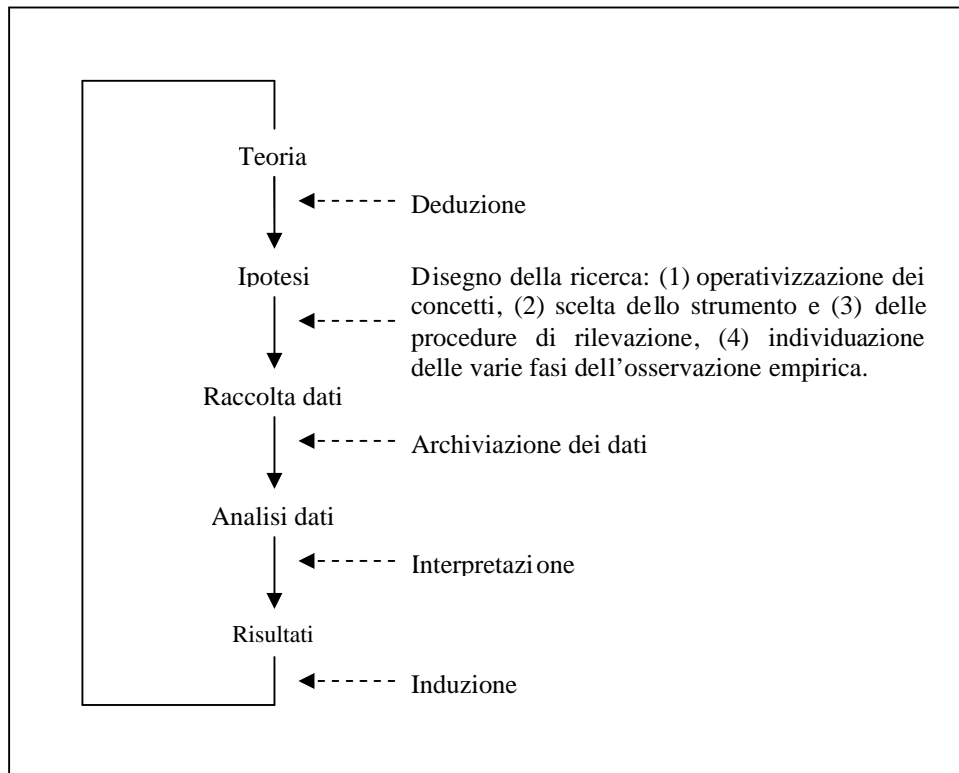


FIG. 6 L'itinerario tipo della ricerca empirica.

Fonte: Adattamento da Bryman (1988, 20) in Corbetta (1999, 83). Rielaborazione mia.

La fase preliminare alla costruzione del disegno di ricerca si svolge in due momenti successivi.

In primo luogo ho individuato nello schema Agil di origine parsonsiana (si veda come prima presentazione dettagliata dello schema, Parsons e Smelser 1956) e formulato secondo l'approccio relazionale (sull'origine dello schema Agil, si veda Donati 1991, capitolo 4; sull'utilizzo dello schema Agil nell'analisi relazionale si veda Donati 2006a, 201-211) lo strumento metodologico per orientare l'indagine sociologica al fine di osservare e mettere in relazione le quattro funzioni o dimensioni della relazione sociale (o del sistema di relazioni sociali). Di seguito si presenta lo schema Agil come quadro di riferimento concettuale quadrifunzionale, che distingue le componenti analitiche della relazione sociale (i mezzi, i fini, le norme e i valori) e i quattro prerequisiti funzionali di ogni sistema generalizzato (*Adaptation*, *Goal-attainment*, *Integration* e *Latency*), espressi come sottosistemi di un sistema strutturato di relazioni sociali (figura 7). L'applicazione di questo strumento all'osservazione dell'intera società permette di individuare quattro corrispondenti empirici (rispettivamente: Mercato, Stato o sistema

politico-amministrativo, Terzo settore, famiglia e reti primarie informali) che si specializzano nelle suddette funzioni e utilizzano un proprio e specifico mezzo simbolico generalizzato di interscambio e di comunicazione (rispettivamente: denaro, potere, reciprocità e dono).

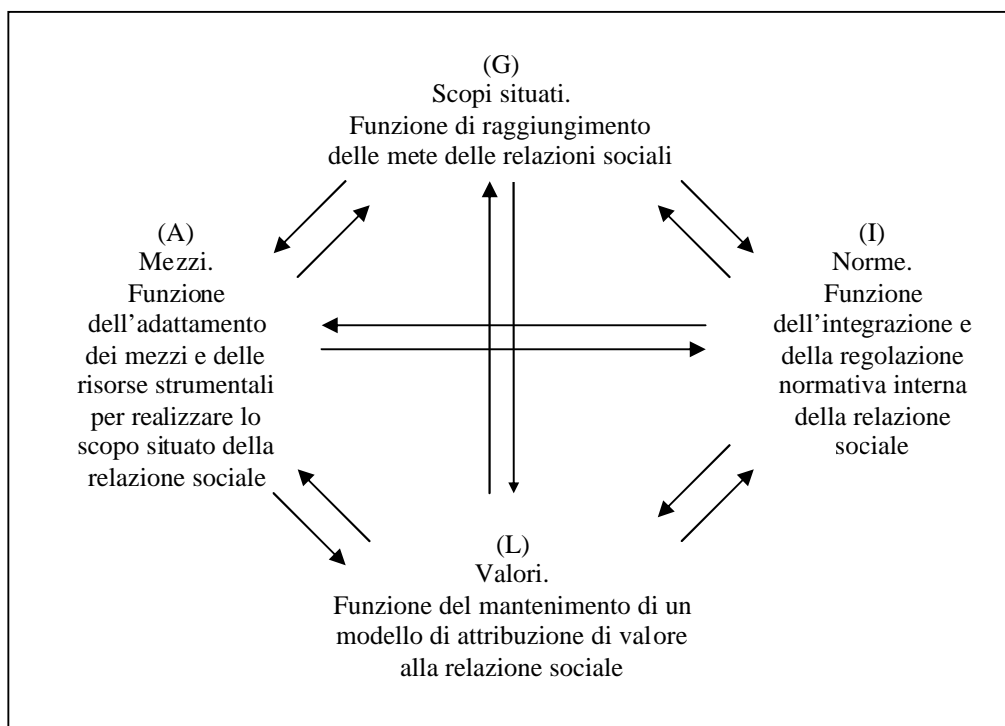


FIG. 7 La struttura molecolare dello schema Agil e le componenti funzionali della relazione sociale.

Fonte: Donati (1991; 2006). Rielaborazione mia.

Ogni sotto-sistema sociale si specializza inoltre nella capacità di generare un particolare tipo di capitale sociale, che *i)* viene generato e utilizzato in modo differente nei diversi contesti, *ii)* può interagire con gli altri e *iii)* sostenere la valorizzazione e/o la produzione di altri tipi di capitale sociale.

Successivamente ho applicato lo strumento metodologico Agil all'analisi di un'associazione di genitori intesa come relazione sociale, distinguendo tre possibili e diverse prospettive attraverso cui osservarla (figura 8).

LIVELLO MICRO			
A	G	I	L
Potenziare le risorse individuali degli utenti (dei bambini soprattutto, ma anche dei genitori).	Rispondere all'esigenza dei genitori di inserire i propri figli nelle strutture per l'infanzia. Proporre ai/alle bambini/e un progetto educativo capace di riconoscere e sviluppare le loro potenzialità.	Sostenere l'integrazione, la socializzazione dei bambini e dei loro genitori attraverso il "lavoro di gruppo".	Mantenere e riprodurre un modello culturale basato sul riconoscimento e la massima valorizzazione delle competenze, delle "capacità" e delle creatività degli esseri umani, fin dai loro primi anni di vita.
LIVELLO MESO			
A	G	I	L
Mantenere e potenziare le risorse materiali, relazionali e umane che hanno dato vita all'associazione e ne consentono la sopravvivenza.	Rispondere a una domanda (bisogno) di servizi per la prima infanzia del territorio espressa dalle famiglie con figli in età 0-6 anni.	Portare avanti uno specifico progetto organizzativo ed educativo, così come elaborato dai fondatori dell'associazione. Creare una rete di collaborazione e di scambio con le altre realtà del territorio che si occupano di infanzia.	Mantenere e riprodurre un modello culturale basato sulla partecipazione e sulla responsabilizzazione degli utenti (soprattutto dei genitori) nei confronti dell'associazione.
LIVELLO MACRO			
A	G	I	L
Potenziare le risorse civili della e per la comunità.	Migliorare la capacità del territorio di rispondere ai bisogni dei suoi cittadini e delle sue famiglie.	Creare un sistema integrato di servizi per la prima infanzia con il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati, verso un modello di welfare plurale e societario	Creare nei soggetti sociali (pubblici, privati, di Terzo e Quarto Settore) senso di appartenenza alla "comunità educante" di Reggio Emilia.

FIG. 8 *Livelli di analisi micro, meso e macro dell'oggetto di studio come relazione Agil.*

La distinzione dei tre livelli di osservazione permette di mettere a fuoco la specificità dell'associazione Girasole. A un'attenta lettura del contenuto della precedente figura non può sfuggire infatti che i livelli micro, meso e macro di analisi rappresentano tre distinte modalità attraverso cui leggere sia quello che l'associazione fa o si propone di fare per gli individui (i genitori e i bambini coinvolti nei servizi), per se stessa e per la comunità intorno (con un focus sui destinatari della sua azione), sia quello che essa fa o si propone di fare come soggetto, rispettivamente individuale (ovvero come insieme di individui), collettivo o sociale.

Utilizzando una prospettiva multidimensionale e multilivello è possibile quindi distinguere, per esempio, tre diversi livelli di intenzionalità per quanto concerne:

- A) il tipo di risorse individuali, associative e civili o societarie che l'associazione attiva o si propone di attivare, mantenere o potenziare.
- G) I fini situati delle sue azioni che rispettivamente sono individuali e differenziate per i bambini e per i genitori al primo livello, orientati a un collettivo al secondo livello e a tutta la comunità intorno al terzo.
- I) Il tipo di rete e di norme di integrazione (individuali, associative e societarie) valorizzate e utilizzate per raggiungere determinati scopi.
- L) Il modello culturale che guida le azioni e le relazioni sociali.

Una volta definito il quadro teorico di riferimento e l'oggetto di studio, ho cominciato a costruire il disegno della ricerca vero e proprio (figura 9), definendo in primo luogo lo scopo dell'indagine: dato un gruppo di genitori che ha deciso di inserire i propri bambini nelle strutture di asilo nido e di scuola dell'infanzia gestite da loro stessi uniti in associazione, si vuole indagare quali variabili tra quelle strutturali, quelle legate all'accessibilità e alla scelta del servizio, quelle legate allo stile di lavoro degli operatori, al tipo di organizzazione e gestione del servizio e alle modalità di coinvolgimento dei genitori, influiscono sulla capacità di incrementare i legami sociali nei soggetti utenti e/o *prosumer* dei servizi in questione. Si ipotizza a tal fine che:

1. la capacità del servizio di incrementare i legami sociali fra i suoi utenti abbia un effetto positivo sulla qualità di vita di tutti coloro che ne sono coinvolti (in particolare sui bambini e sui genitori) e sulla relazione genitore-bambino;
2. tale esito abbia un effetto di *feedback* – agisca retroattivamente – sulla maggiore o minore predisposizione dei soggetti a “vivere” in maniera

partecipata, condivisa e reciproca, le molteplici esperienze in tutti i loro diversi contesti di vita.

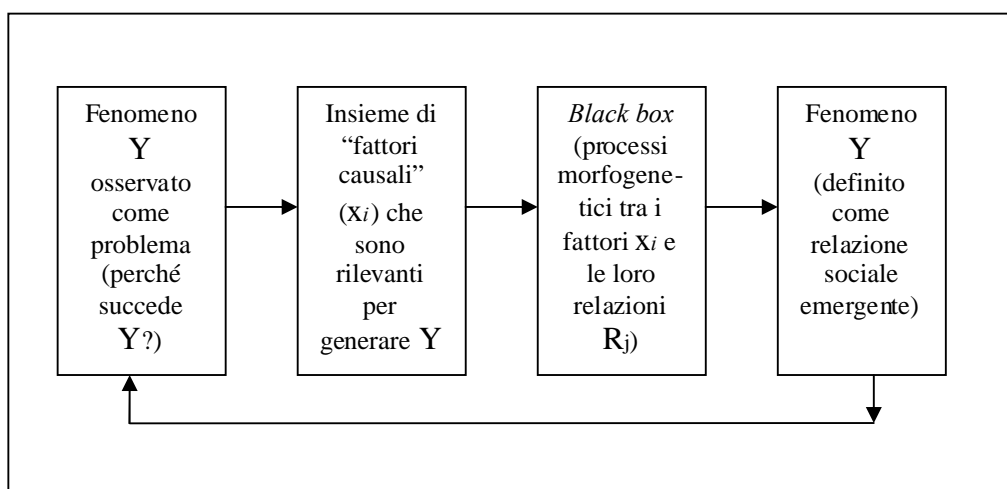


FIG. 9 Il disegno teorico della ricerca sociologica nell'analisi relazionale.
Fonte: Donati 2006a, 212.

La figura 9 rappresenta la terza regola⁷⁹ del quadro metodologico dell'analisi relazionale (Donati 2006a, 195-251) e cioè la costruzione del disegno della ricerca. Il processo è diviso in quattro *step* distinti e consecutivi: sulla base di una interpretazione del fenomeno Y oggetto di studio come relazione sociale (figura 8 – *livello di analisi meso*) il ricercatore individua lo scopo esplicativo dell'indagine (perché accade un certo fenomeno) rispetto al quale si propone di individuare i fattori x_i che possono averlo generato. Il processo continua con la spiegazione della *black box*, la scatola nera in cui i

⁷⁹ Le regole dell'analisi relazionale sono cinque: «(I) la prima regola afferma che si deve partire dall'osservazione di un fatto sociale distinguendo fra l'osservazione *descrittiva* [...] e l'osservazione *problematizzante* [...]. (II) La seconda regola afferma che *si deve definire il fatto osservato (che fa problema) come relazione sociale* [...]. (III) La terza regola afferma che il fatto sociale da indagare deve essere espresso come relazione emergente da una 'scatola nera' (*black box*) in cui avvengono i processi generativi. (IV) La quarta regola afferma che la *black box* deve essere indagata come processo di morfostasi/morfogenesi (riproduzione delle forme o invece generazione di nuove forme sociali) che produce la relazione oggetto di indagine. [...] (V) La quinta regola afferma che, ove richiesto, l'analisi sociologica può derivare delle indicazioni operative per l'intervento sociale, le quali sono esprimibili attraverso i sistemi di osservazione-diagnosi-guida relazionale (sistemi ODG)» (Donati 2006, 195-196).

fattori x_i si relazionano fra loro generando il fenomeno Y. Si tratta cioè di ricostruire la *black box* per spiegare come essa operi per produrre una data relazione sociale emergente. In questa fase il ricercatore si interroga sulle relazioni che intercorrono tra le componenti di Y, fondamentali per comprendere da cosa, in che modo e perché esso si generi. Applicando questo modello di analisi sociologica ad alcune sezioni di asilo nido e di scuola dell'infanzia si vuole comprendere se, e se sì perché, tali servizi possano generare effetti positivi sulla relazionalità familiare, nella fattispecie della relazione genitore-figlio. La scelta di condurre questa indagine con riferimento a un caso inedito, almeno nel contesto italiano, di servizi appartenenti alla suddetta tipologia gestiti da un'associazione di genitori è riconducibile a due motivazioni principali: *i)* l'elevata accessibilità a questa realtà e ai suoi utenti, dimostrata da un buon livello di collaborazione alla realizzazione dell'indagine da parte degli utenti e *ii)* dalla forma inedita di gestione dei servizi dell'associazione che consente una insolita modalità di coinvolgimento dei genitori alla vita dei servizi utilizzati dai loro figli, dalla quale si può ipotizzare possano derivare livelli superiori di relazionalità sociale rispetto a quella generata all'interno degli stessi servizi a gestione pubblica. Per tradizione e caratterizzazione pedagogica, sociale, politica e culturale, infatti, gli asili nido e le scuole dell'infanzia tendono ad essere concepiti per lo più come servizi rivolti a una "specificata categoria" di persone e direttamente ai bambini, mentre i genitori sono presenze, seppur considerate fondamentali, di contesto, quando non elementi di disturbo rispetto alle attività e ai progetti educativi. L'ipotesi che si vuole sottoporre a verifica è invece che i servizi di questo genere siano migliori qualora siano capaci di generare relazionalità familiare e sociale, cioè legami significativi fra le persone che ne sono coinvolte, poiché si ipotizza che tale capacità, agendo positivamente sulla qualità di vita familiare e personale, incrementi il benessere complessivo dei bambini.

Date queste premesse è possibile costruire il disegno della ricerca empirica, come rappresentato nella figura 10. L'indagine muove dalla domanda "perché un servizio di nido o di scuola dell'infanzia può generare relazionalità sociale e familiare?" e si pone lo scopo di individuare i possibili fattori (X_i) che rispondono a questo quesito. A tal fine verranno costruiti una serie di indicatori e di indici di relazionalità per osservare come la *black box* operi per generare tale fenomeno. Verrà posta particolare attenzione al modo in cui gli effetti generati dal servizio in termini di pluralizzazione e intensificazione dei

legami sociali dei genitori influiscano sulla relazione genitore-bambino e sulla qualità di vita personale e familiare – (sezioni H e I del questionario).

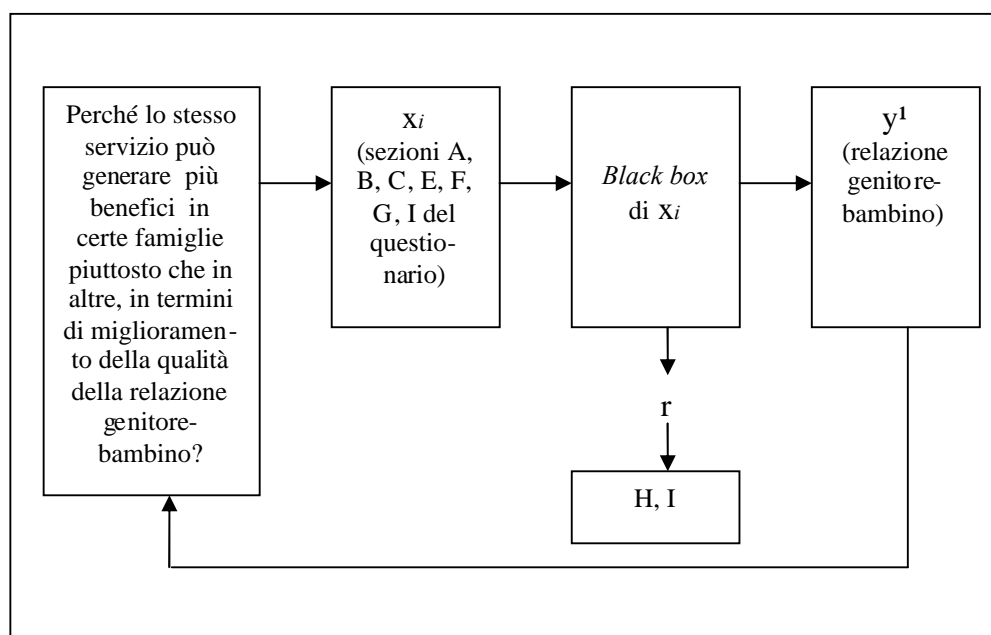


FIG. 10 Il disegno teorico della ricerca.

Il percorso della ricerca procede con la fase di raccolta dei dati. Utilizzerò alcune tecniche di tipo qualitativo per ottenere informazioni utili alla costruzione di uno strumento strutturato e somministrerò infine il questionario a tutti i genitori, madri e padri, dei 57 bambini frequentanti le sezioni di nido e di scuola dell'infanzia gestite dall'associazione in esame.

Il questionario verrà suddiviso in nove aree di interesse (o sezioni) relative a:

- A) le caratteristiche attributive degli intervistati (sesso, età, luogo di nascita, zona di residenza, stato civile, titolo di studio, professione);
- B) le caratteristiche dell'accessibilità al servizio;
- C) le motivazioni che orientano i genitori nella scelta *i)* del servizio socio-educativo in struttura e *ii)* delle sezioni gestite dall'associazione in particolare;
- D) la struttura fisica del servizio;
- E) lo stile di lavoro degli operatori del servizio;
- F) l'organizzazione e la gestione del servizio;
- G) il coinvolgimento dei genitori nel servizio;
- H) i risultati del servizio;

I) la valutazione del servizio.

Ipotizzo che tali aree possano essere a loro volta raggruppate in cinque tipologie di variabili che tra loro sono connesse come raffigurato nel seguente schema (figura 11).

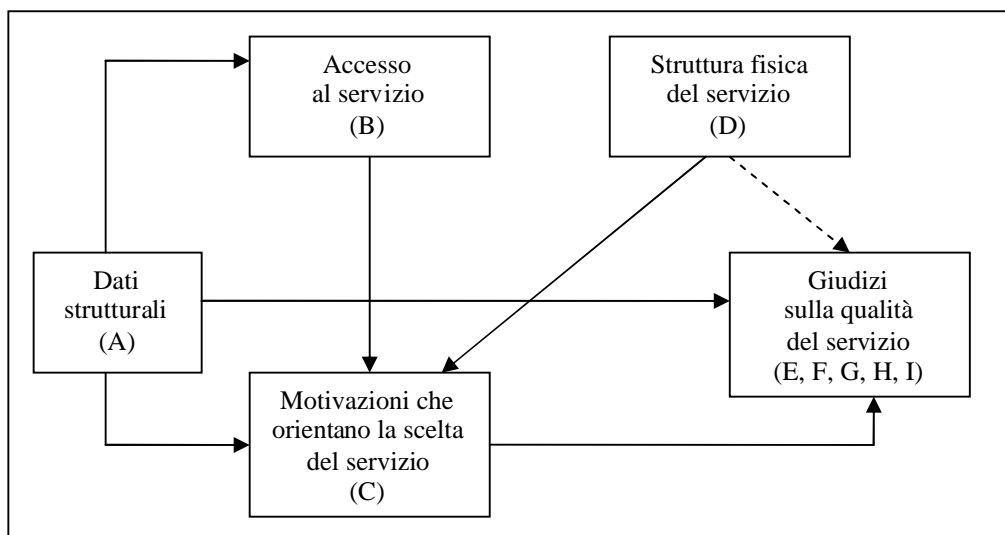


FIG. 11 Sintesi delle relazioni fra i gruppi di variabili del questionario.

La prima area è quella relativa alle caratteristiche attributive dei soggetti intervistati. Queste sono variabili indipendenti che possono avere influenzato le motivazioni che hanno condotto i genitori a scegliere per i propri figli i servizi educativi in esame (area C), le loro opportunità di accedervi (area B), il tipo di giudizi che essi attribuiscono ai vari aspetti affrontati dalle aree E, F e G, la valutazione generale dei servizi in esame (area I) e il tipo di risultati ottenuti dal loro utilizzo (H).

La facilità di accesso a queste strutture (area B), così come la loro qualità (dal punto di vista dell'ambiente fisico in cui si svolgono le loro tipiche attività – area D) possono invece aver influito, sempre ipoteticamente, sulle motivazioni che hanno indotto i genitori a sceglierle (area C).

A loro volta i motivi che hanno orientato la scelta dei servizi in esame (area C) possono aver influenzato alcune valutazioni sulla loro qualità (aree E, F, G, H, I). Questo tipo di influenza, seppure in modo più lieve e comunque in relazione solo ad alcuni aspetti della qualità dei servizi, può essere stata esercitata anche dalle caratteristiche fisiche delle strutture in cui si svolgono

(area D). Quest'ultima relazione, che si ipotizza essere più debole rispetto alle altre, è sottolineata nella figura 6 da una freccia tratteggiata.

Infine condurrò l'analisi statistica dei dati al fine di verificare l'ipotesi di influenza autonoma e positiva della capacità del servizio di generare legame sociale sulla qualità della relazione genitore-bambino.

8. *La fase preliminare della ricerca: le tecniche qualitative di indagine*

Condurrò l'indagine sui genitori utilizzando lo strumento del questionario. Come già enunciato, l'unità di analisi dello studio è un'associazione e il collettivo è costituito dai genitori dei bambini frequentanti le sezioni di asilo nido e di scuola dell'infanzia da essa gestite. Utilizzando la distinzione di Robert Yin (2003, 42-45) è possibile classificare questo studio come *holistic case study*, poiché la strategia di selezione del caso è orientata dalla sua stessa atipicità, in riferimento a una data situazione esistente, che ipoteticamente gli attribuisce un potere esplicativo superiore agli altri nel rispondere ai quesiti posti inizialmente⁸⁰. La peculiarità di questo caso è data, in particolare, dal modo del tutto originale, almeno nell'ambito dei servizi educativi residenziali per la prima infanzia presenti sul territorio nazionale, di concepire e praticare il coinvolgimento e la corresponsabilizzazione dei genitori.

⁸⁰ Utilizzando la distinzione di Robert E. Stake (1995), è possibile classificare tale studio anche come "*intrinsic case study*", poiché è stato intrapreso per conoscere meglio un esempio particolare di servizio per l'infanzia che si svolge in struttura, assumendolo come caso che, in tutta la sua particolarità e normalità, appare interessante in sé. L'obiettivo finale non è la conoscenza di un fenomeno generale o la costruzione di una teoria (sebbene questo possa essere fatto in un secondo momento), ma la conoscenza di un caso particolare di cui si nutre un interesse intrinseco. Esso inoltre si connota come "*instrumental case study*" in quanto si ipotizza che sia intuitivo rispetto un certo argomento (servizi relazionali, rilevanza della costruzione di legami sociali nella generazione di benessere soggettivo e sociale, ecc.). Il caso cioè è di supporto alla comprensione di qualcos'altro, è osservato in profondità, esaminato nel suo contesto e nella sua attività normale, per aiutare a costruire una conoscenza esterna ad esso. Come afferma Stake, poiché il ricercatore ha simultaneamente interessi particolari e generali, non c'è una linea chiara che distingue gli *intrinsic case study* dagli *instrumental case study*, ma piuttosto un'area di finalità congiunte.

La particolarità del caso esaminato pone fin dalla prima fase dell'indagine empirica il problema della costruzione del questionario. Per tale motivo ritengo opportuno, ed anzi necessario, procedere dapprima con una esplorazione di tipo qualitativo, preliminare alla costruzione dello strumento strutturato, al fine di progettarne meglio la struttura e solo in seguito proseguire con la sua somministrazione.

Lo stadio preliminare alla costruzione del questionario si sviluppa in tre fasi consecutive di raccolta dei dati. Tali *step* sono governati da tre diverse tecniche di ricerca di tipo qualitativo, che hanno permesso dapprima di osservare ed entrare in contatto con l'oggetto di studio e con alcuni rappresentanti della popolazione di riferimento, e, secondariamente, di individuare le diverse aree di interesse che sono confluite successivamente nello strumento strutturato, sottoforma di domande chiuse e aperte⁸¹. Essi sono:

1. l'osservazione e la descrizione obiettiva e analitica della struttura fisica interna dei locali e degli spazi circostanti esterni;
2. la realizzazione di un'intervista semistrutturata al Presidente dell'associazione in qualità di osservatore privilegiato;
3. la realizzazione di un *focus-group* con i membri del Consiglio direttivo dell'associazione.

Procedo con l'analisi differenziata delle singole fasi dell'indagine qualitativa, volta a identificare meglio l'oggetto di studio, tralasciando le informazioni (ottenute in questa parte dell'indagine) utilizzate ai fini della costruzione del questionario e trattate congiuntamente nel prossimo capitolo (§ 9).

8.1 La struttura interna dei locali e gli spazi circostanti.

Al fine di concentrare l'attenzione su alcuni aspetti fisici del luogo in cui avvengono le interazioni sociali della popolazione studiata, ho proceduto

⁸¹ Come si vedrà in seguito, nonostante la conduzione di un'indagine preliminare alla costruzione del questionario, ho ritenuto opportuno non chiudere le risposte di alcune domande rimandando tale tentativo a un secondo momento e ai fini dell'elaborazione dei risultati dell'indagine quantitativa. Tali casi sono tuttavia una minoranza, 5 domande aperte e 2 semi-aperte su un totale di 41.

all'osservazione e alla descrizione neutralistica (o obiettiva) e dettagliata (Lindemann 1924) della situazione e del contesto, interno ed esterno, delle strutture oggetto di studio.

Il motivo che rende interessante questo tipo di riflessione è duplice. È stato spesso messo in evidenza lo stretto legame esistente tra le caratteristiche dell'ambiente fisico che accoglie attività educative per l'infanzia e il tipo di condizionamento che queste esercitano sull'azione e sulle relazioni sociali che qui prendono forma. Così, per esempio, gli ambienti puliti, accoglienti e gradevoli possono stimolare stati d'animo positivi, nei bambini come nei genitori e negli educatori, mentre la presenza di spazi comuni può favorire gli incontri e le relazioni sociali tra i soggetti coinvolti (Patton 1990, 220). Il modello reggiano ha sempre attribuito inoltre un ruolo fondamentale all'architettura dei servizi educativi in struttura e all'arredamento dei suoi interni. Una sensibilità, questa, che si collega alla pedagogia relazionale reggiana, al «convincimento che esista anche *un'estetica del conoscere*, prima ancora del *conoscere estetico*» (Edwards *et al.* 1993, trad. it. 1995, 81) e alla necessità di «avere l'alleanza delle idee ma anche dell'organizzazione del lavoro. A cominciare dall'ambiente, dalle aule, dai servizi dislocati a distanza e subito collegati con la grande piazza centrale, luogo d'incontri, giochi, amicizie, attività a complemento di quelle di sezione. Un atrio di ingresso che informa, documenta, anticipa le forme organizzative della scuola» (*Ibidem*, 75).

L'associazione in esame gestisce tre sezioni (due di nido e una di scuola dell'infanzia) in due diverse strutture, operando a stretto contatto con altri soggetti gestori, il Comune di Reggio Emilia e una cooperativa sociale. Per questo motivo ho ritenuto opportuno osservare separatamente le singole strutture e sezioni (così come i luoghi nelle strette vicinanze), prevedibilmente differenti, in cui si svolgono le attività dell'associazione. Come si specificherà nel paragrafo conclusivo di questo capitolo, la preliminare osservazione della struttura fisica degli ambienti giustifica la costruzione di una specifica area d'interesse del questionario.

Struttura 1: costruita nel 2003, ospita due sezioni gestite dall'associazione di genitori e tre sezioni gestite dal Comune di Reggio Emilia (Istituzione Nidi e Scuole dell'Infanzia). Il gruppo di lavoro è formato da quattordici insegnanti assunte a tempo pieno e una insegnante a tempo parziale, una cuoca, tre esecutori scolastici e quattro esecutori scolastici *part-time*. Il personale insegnante dell'associazione collabora quotidianamente con l'intero collettivo

di lavoro condividendo aggiornamenti, corsi di formazione e progettazioni. La struttura è dotata di spazi comuni (la piazza e la zona pranzo) e (come ogni altra struttura di nido o di scuola dell'infanzia del Comune) di una cucina interna che si occupa della preparazione dei pasti per tutti i bambini. Le peculiarità di questo ambiente sono la trasparenza e la luminosità dei suoi locali, ricchi di ampie vetrate e porte a finestra che danno sull'esterno e sull'interno delle sezioni. Le sezioni sono dotate di spazi che consentono ai bambini il gioco, il movimento e lo svolgimento di diverse attività (spazio costruttività, spazio cucina, spazio lettura, *mini-atelier*) e il riposo pomeridiano. Ogni sezione è adiacente a un "giardino d'inverno", uno spazio delimitato da grandi vetrate nel quale i bambini, anche durante la stagione fredda, possono creare meravigliosi scenari e percorsi con i più diversi materiali naturali e di recupero. La struttura confina all'esterno con un ampio giardino in cui si trovano diverse opportunità di gioco da esterno, per i bambini più piccoli e per quelli più grandi, per i ragazzi e per gli adulti. Nell'adiacenza della struttura si trovano un campo da pallacanestro, un campo da calcio e una rete da pallavolo; sperati da una siepe, ma connessi da un passaggio pedonale e ciclabile, si apre un parco in cui si trovano due postazioni per il *pic-nic*, una pista per il pattinaggio su rotelle, due aree attrezzate (dotate di scivolo, cavalluccio dondolante, altalene aperte per i bambini più grandi e protette per i più piccoli, ecc.), una struttura per l'arrampicamento, un campetto da calcio, una piazza a forma di arena a tre scalini con tre aperture per il passaggio. Il parco è attraversato da un percorso pedonale e ciclabile provvisto di illuminazione e di aree per il riposo e ospita una ludoteca e il campo estivo per i bambini dai sei ai dodici anni.

Struttura 2. Ospita in totale quattro sezioni, una gestita dall'associazione e tre gestite da una cooperativa sociale. Lo *staff* del personale è costituito da tredici insegnanti, una cuoca, una aiuto-cuoca, tre operatori scolastici, una pedagoga e una *atelierista*. Anche in questo caso sono presenti spazi comuni (l'ingresso, la piazza, una zona costruttività, uno scivolo di legno, l'angolo dei travestimenti e l'angolo degli specchi, la zona pranzo), la cucina interna e un *atelier*. All'interno della sezione si trova un angolo dedicato alla lettura e un angolo morbido, uno spazio giochi con la lavagna luminosa, un *mini-atelier* e uno spazio per il riposo. Al centro della sezione è stata posta una pedana utilizzata per l'assemblea del mattino e come spazio costruttività. La struttura è circondata da un ampio giardino, dotato di alberi, piante e giochi per i bambini, e circondato da una fitta siepe che si sviluppa lungo il suo perimetro.

8.2 L'intervista con il Presidente dell'associazione

La seconda fase dell'indagine esplorativa, funzionale alla costruzione del questionario, consiste nella realizzazione di un'intervista semistrutturata, avvenuta nel mese di febbraio 2006, al Presidente dell'associazione, in qualità di osservatore privilegiato. Com'è noto la particolarità di questo tipo di intervista è quella di affrontare alcuni temi, ritenuti interessanti ai fini del proseguimento dell'indagine, che il ricercatore incoraggia e tiene sotto controllo, definiti in precedenza nel contenuto, ma non nella forma.

L'intervista con il Presidente dell'associazione rappresenta il primo contatto con l'associazione di genitori, divenuta successivamente oggetto di studio. Gli scopi del colloquio sono, in primo luogo, comprendere le origini dell'associazione (le ragioni e le modalità della sua costituzione) e, secondariamente, avere una prima rappresentazione della sua struttura e del suo funzionamento. Lo strumento utilizzato in questa prima fase come "bussola" per orientare l'indagine sociologica è ancora lo schema Agil, formulato secondo l'approccio relazionale.

La prima parte dell'intervista procede in maniera piuttosto libera: il mio intervento è limitato a incoraggiare l'intervistato ad approfondire alcuni argomenti che egli affronta spontaneamente, o sfiora appena, secondo una naturale consequenzialità. L'intervista è un'ottima occasione per comprendere anche, seppur sinteticamente, le motivazioni e i processi che hanno generato quell'esperienza e che ne consentono la prosecuzione, insieme alla sua progettualità (originaria e attuale) e cultura. Come riferimento utilizzo la traccia appositamente predisposta in precedenza, e costruita sul modello Agil (livello meso di analisi – figura 8), che mi ricorda di affrontare le quattro dimensioni della relazione sociale in esame: risorse, *governance*, progettualità e cultura dell'associazione (figura 12).

Si tratta cioè di comprendere quali sono le risorse materiali, relazionali e umane che hanno dato vita all'associazione e il modo in cui essa si propone di riprodurle. Lo scopo è mettere in evidenza in che modo la famiglia, rispondendo a una esigenza propria e alla richiesta di servizi per la prima infanzia proveniente dal proprio contesto di vita, può diventare soggetto attivo e risorsa del *welfare* in un'ottica di *governance* societaria, cioè di coordinamento e di rete con gli altri attori sociali, mantenendo e riproducendo un modello culturale basato sulla partecipazione e sulla responsabilizzazione delle famiglie nei confronti dei propri figli e delle altre famiglie.

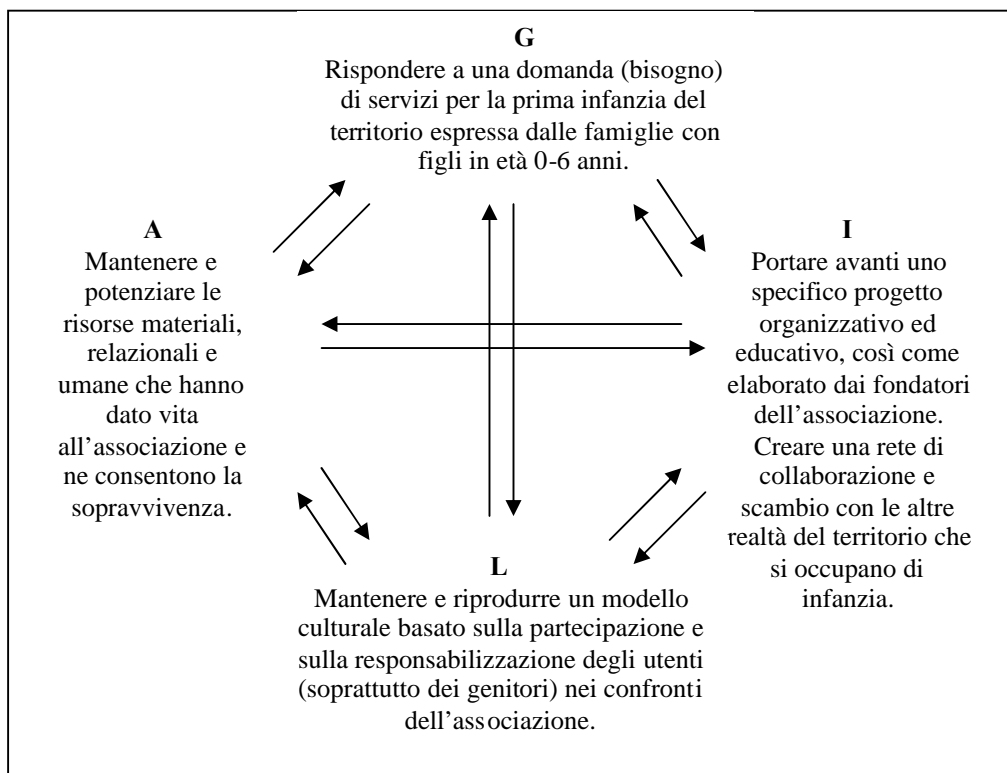


FIG. 12 *Lo schema Agil applicato all'associazione.*

8.2.1 *La fase non strutturata dell'intervista. Governance e risorse dell'associazione (asse A-I di Agil)*

L'intervista inizia in modo non-strutturato: lascio che l'intervistato mantenga l'iniziativa della conversazione e mi limito a stimolarlo verso gli opportuni approfondimenti rispetto agli argomenti che appaiono interessanti ai fini della comprensione della realtà studiata (l'origine, anche nelle intenzionalità, dell'associazione e le sue peculiarità). Dopo un breve scambio di informazioni finalizzato alla reciproca qualificazione e all'illustrazione degli scopi dell'incontro (avvenuta sinteticamente in precedenza, durante il primo contatto telefonico con l'interessato), l'intervistato procede con una presentazione dell'associazione proposta ed esposta liberamente per sua iniziativa.

L'associazione, affiliata all'A.R.C.I., si costituisce nel febbraio del 1991, per volontà di alcune famiglie rimaste escluse dalle graduatorie dei nidi comunali. A quell'epoca, l'Amministrazione comunale faticava a soddisfare pienamente la richiesta proveniente dalle famiglie reggiane di creare nuovi spazi per la prima infanzia. Un gruppo di genitori rimasti esclusi dai servizi

del Comune, si attivava così, spontaneamente, per verificare la possibilità di realizzare un'esperienza nuova nel campo dei servizi educativi per bambini in età 0-3 anni, certamente la prima e a mia conoscenza l'unica in Italia a trovare nella partecipazione e nella collaborazione dei genitori le condizioni per la sua stessa esistenza. Al piccolo gruppo iniziale di tre genitori, particolarmente attivo su questo fronte, se ne aggiungeranno altri e, insieme, andranno a costituire il nucleo originario che darà vita successivamente a un'associazione di volontariato senza scopo di lucro. La peculiarità di questa associazione è la sua forma gestionale: i genitori dei bambini iscritti e frequentanti le sezioni di nido e di scuola dell'infanzia (al momento tre complessivamente) assumono infatti in prima persona l'amministrazione dei servizi, la gestione delle iscrizioni e l'assunzione e la gestione del personale insegnante e ausiliario.

Il Consiglio Direttivo dell'associazione, eletto dai soci, è composto dai genitori stessi, che prestano il loro servizio volontariamente e gratuitamente rivestendo i ruoli di Presidente, Vice-Presidente, Amministratore, Responsabile Soci e Referente per il Personale (per ogni struttura), Consigliere e membro dell'Assemblea degli Associati. Attualmente (anno scolastico 2005/2006) il Consiglio è composto da dodici membri eletti.

Questa esperienza è stata accolta favorevolmente dall'Amministrazione comunale di Reggio Emilia. Ciò ha permesso all'associazione di genitori non solo di continuare a operare, ma anche di ampliarsi notevolmente. Da una piccola sezione di 15 bambini di nido, attualmente gestisce due sezioni di nido e una di scuola dell'infanzia⁸², con la collaborazione e l'affiancamento del Comune di Reggio Emilia sotto il profilo finanziario, pedagogico, della formazione e dell'aggiornamento del personale, dell'utilizzo dei locali e dei servizi complementari a quello educativo (cucina, lavanderia, *atelier*) e della fornitura delle attrezzature (arredi e materiali per lo svolgimento delle attività quotidiane). Peculiarità dell'associazione è quella di affiancarsi oltre che alle strutture comunali, ad una realtà cooperativa del territorio reggiano beneficiando così delle continue occasioni di scambio diretto con esperienze educative differenti (ma con indirizzi pedagogici molto simili) pur mantenendo la propria identità (figura 13).

⁸² Attualmente l'associazione sta progettando la costruzione di una seconda sezione di questo tipo.

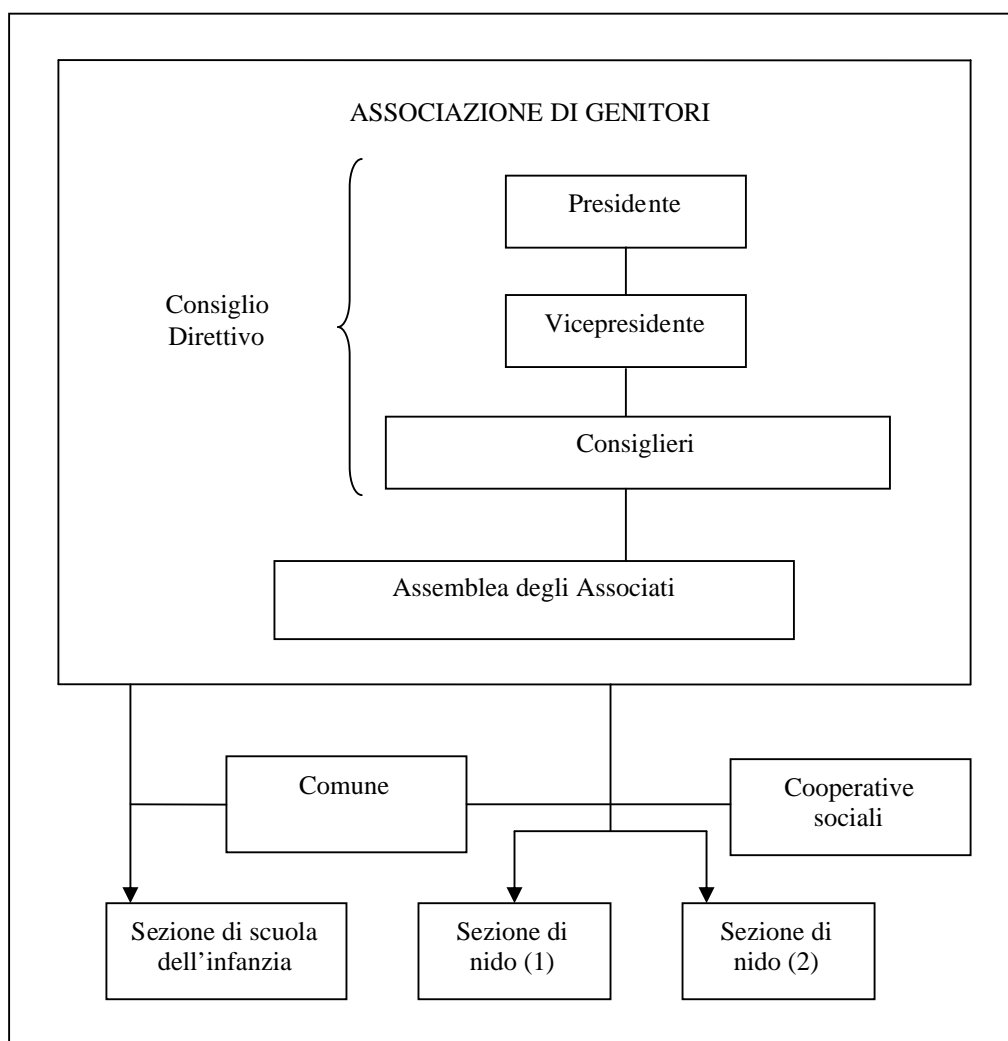


FIG. 8. *Organigramma e rete dell'associazione con il Comune di Reggio Emilia e con alcune realtà cooperative reggiane.*

La sopravvivenza dell'associazione è garantita dal ricambio generazionale: ogni anno nuove famiglie entrano a farne parte, mentre altre se ne vanno, in concomitanza con l'ingresso di nuovi bambini al nido e il passaggio di altri bambini alla scuola elementare. Annualmente gli incarichi dei consiglieri decadono e, in occasione dell'Assemblea generale di settembre, essi vengono confermati (solitamente finché i figli continuano a utilizzare i servizi) o rinnovati (obbligatoriamente alla conclusione della permanenza dei bambini nei servizi gestiti dall'associazione). Il ricambio generazionale della dirigenza si pone, da un certo punto di vista, come un vantaggio poiché permette l'accesso di nuove persone, nuove idee e nuove energie nell'associazione. Per contro può generare una "perdita" di quelle competenze che faticosamente vengono acquisite dai genitori nel corso della loro esperienza. Il superamento positivo di tale rischio è subordinato alla gradualità della rotazione-

sostituzione dei consiglieri uscenti con quelli entranti, ovvero alla capacità dei primi di sostenere e introdurre i secondi ai ruoli e alle funzioni che essi assumeranno e svolgeranno per l'associazione, nell'ottica e ai fini di una serena ed equilibrata prosecuzione di un'esperienza che dura ormai da quindici anni.

Rientra in una logica di rete anche il sistema di finanziamento del servizio. In quanto soci, tutte le famiglie utenti dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia autogestiti, sono tenute a versare all'associazione un contributo e, naturalmente, la quota di iscrizione ai servizi per i propri bambini. Quest'ultima viene calcolata tenendo conto delle tariffe comunali, ma anche delle esigenze di sopravvivenza dell'associazione (e quindi del suo bilancio). In particolare l'impossibilità di applicare tariffe agevolate, come avviene invece per gli utenti dei servizi pubblici, porta a una lievitazione delle tariffe dell'associazione verso i massimi livelli tariffari dell'Amministrazione reggiana. L'associazione è poi legata al Comune tramite convenzione, rinnovabile ogni tre anni. Questo le permette di ricevere un contributo più di sostanza (strutture, materiali, attrezzature e servizi), che non di tipo economico o finanziario. La credibilità e la notorietà acquisite in anni di attività hanno infine incoraggiato la ricerca di collaborazioni esterne, in termini di contributi volontari a fondo perduto, da parte delle imprese locali e di altre associazioni che operano sullo stesso territorio, chiudendo il quadro dei soggetti che, a vario titolo ed entità, concorrono alla sopravvivenza dell'associazione e alla realizzabilità delle attività che essa svolge per la comunità.

8.2.2 La fase semistrutturata dell'intervista. Progettualità e cultura dell'associazione (asse G-L di Agil)

La seconda parte dell'intervista si sviluppa lungo due binari principali: *i)* il ruolo delle famiglie e il loro coinvolgimento nei servizi e nell'associazione; e *ii)* il vissuto personale dell'intervistato nella duplice veste di genitore e Presidente. È qui che emerge la progettualità dell'associazione, la sua *mission*, quanto essa sia compresa e fatta propria da coloro che hanno il compito di portarla avanti, e il legame che tale intenzionalità ha con il sedimento culturale proprio della società civile, fortemente improntata alla partecipazione e alla solidarietà.

In sintesi lo scopo situato dell'organizzazione in esame è rispondere alle famiglie che faticano a trovare posto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia a gestione pubblica offrendo un servizio qualitativamente analogo a quello comunale o statale e intervenendo a supporto di un'Amministrazione che manifesta una difficoltà in tal senso, ma si sforza di andare incontro ai bisogni delle giovani famiglie trovando e sostenendo nuove sinergie fra pubblico e privato.

«E' come se si trasferisse, diciamo..., una sorta di pensiero... le persone cambiano, ma il pensiero resta. Resta l'idea di fondo, resta la voglia di dare un contributo a questo tipo di attività, di dare un contributo. [...] E' un ragionamento mio, molto personale, ma penso che tutti quanti possano dividerlo perché di fatto c'è una partecipazione volontaria, che deve avere un fuoco sotto. E, secondo me, il fuoco è questo, è quello di dare un contributo, di aiutare... Non è meramente legato al fatto che c'è mio figlio, no, credo che sia qualcosa di più. Io ho introiettato questa parola: territorio. E dico sempre "aiutiamo il territorio". C'è una necessità, queste sono zone che anche geograficamente si stanno espandendo molto, stanno arrivando nuove famiglie e quindi cerchiamo di aiutare la gente e i loro figli a trovare un percorso ben strutturato, utile, pensato».

La sollecitazione ad affrontare il tema del ruolo che le famiglie occupano all'interno dell'associazione, conduce all'apertura di un tema la cui entità appare subito centrale. Con decisione, l'intervistato ribadisce l'importanza e la vastità dell'argomento che si appresta ad affrontare. "Qui c'è da dire qualcosa!" è l'affermazione che anticipa la lunga argomentazione sul coinvolgimento dei genitori alla "vita" dei servizi in questione. È duplice la prospettiva con cui l'interlocutore affronta questo tema: *i)* la partecipazione dei genitori come condizione che riproduce continuamente il "progetto originario dell'associazione" (G di Agil), sebbene non sempre compreso e *ii)* il senso soggettivo del concetto stesso di "partecipazione" (L di Agil). È così che nell'ambito della prima argomentazione, l'intervistato parla del tentativo di entrare in contatto con tutti gli altri genitori inviando loro una lettera, al fine di presentarsi come Presidente⁸³ e per ribadire l'importanza del coinvolgimento

⁸³ Al momento del colloquio (febbraio 2006), l'intervistato ricopriva il ruolo di Presidente dell'associazione solo da alcuni mesi. L'Assemblea per il rinnovo delle cariche, insieme all'Assemblea per la redazione del bilancio, si svolgono con cadenza annuale e rappresentano gli unici incontri a cui tutti i soci sono tenuti a partecipare.

dei genitori, nei modi e nei tempi consentiti a ognuno, alla (e per la) vita dell'associazione.

«Sto preparando un lettera per le famiglie perché sono stato nominato Presidente a settembre e quindi sono fresco. Ho notato che il fatto di essere credibili e rispettabili ci ha un po' istituzionalizzato, nel senso che siamo visti come le istituzioni [...]. In realtà io non voglio che si perda il progetto originario dell'associazione e quindi sto chiedendo più partecipazione da parte dei genitori perché [...] invece voglio ribadire alle famiglie che quando c'è un problema, non devono venire a buttare il sasso nello stagno e andarsene, ma devono cominciare a trovare delle soluzioni. Si fatica a farsi capire in questo senso. Proprio perché abbiamo raggiunto un livello paragonabile a quello di un'istituzione, il rischio è quello di non essere più interpretati e intesi come un'associazione di genitori. Questo è il lavoro che dovrò fare nei prossimi mesi».

Il discorso su quale significato attribuire alla parola “partecipazione” emerge dalla seconda argomentazione, strettamente connessa alla prima, affrontata dall'intervistato. Emerge così un'idea di tale concetto come incontro reciproco, spontaneo e desiderato in un contesto di assunzione di responsabilità verso se stessi e verso gli altri, consapevolmente condiviso:

«Io penso, e questo lo scriverò, che ci debba essere un avvicinamento reciproco. Molti genitori si aspettano di essere chiamati, stimolati, cercati e invece il genitore deve far vedere che è interessato. [...] Se io sono finito qui è perché mi sono interessato. [...] Se vedo un genitore molto distante [...] interpreto questa distanza come una non volontà di partecipazione. [...] Voglio stimolare questo tipo di attenzione, cioè un passo di avvicinamento da parte nostra e un passo di avvicinamento da parte loro».

Un'idea, questa, che si connota non solo come filosofia originaria dell'esperienza in sé, da proseguire e da lasciare in eredità alle future generazioni di genitori, ma anche come apporto concreto ai fini dello svolgimento delle attività e del miglioramento dei servizi offerti.

«Noi qui abbiamo bisogno di contributi di vario tipo. [...] C'è bisogno del commerciante che vende le penne e che ci dà delle penne o dei fogli per la stampante; se c'è un tecnico di *computer* che è in grado di perdere un paio d'ore per mettere a posto la stampante, o un falegname che ci costruisce un tavolino, ci fa comodo; abbiamo un genitore che ha uno studio di commercialisti che si occupa di tenerci i conti, di fare le buste paga, tutto gratuitamente

ovviamente; l'anno scorso per esempio abbiamo avuto una delegazione di 300 inglesi in visita e abbiamo organizzato qui [in struttura] un incontro e una cena, e avevamo bisogno di gente che scaricasse i tavoli e allestisse 300 posti, 300 coperti. Qui c'è bisogno di un sacco di cose e ognuno può dare il suo piccolo contributo a prescindere dalla sua professionalità oppure fortemente legato alla sua professionalità».

Ma che, in ultima istanza, rimane una decisione soggettiva⁸⁴:

«Quando si chiede disponibilità hanno tutti un sacco di problemi: tutti lavorano, tutti giustamente hanno dei figli ed è assolutamente vero, credibile. [...] Credo che stia poi in ognuno di noi trovare le due ore di tempo che possano servire per risolvere questo problema, o per la riunione mensile del Consiglio. Questo, secondo me, entra proprio nella sfera individuale. Poi [...] mi rendo conto che ci sono famiglie che hanno più difficoltà a partecipare rispetto ad altre, questo è oggettivo».

8.3 Il *focus-group*

L'ultima fase propedeutica alla costruzione del questionario prevede la realizzazione di un *focus-group* con i membri del Consiglio direttivo dell'associazione (Corrao 2002; Bloor *et al.* 2001; Greenbaum 1998), a partire dalla loro esperienza comune di gestori-fruitori (*prosumer*) dei servizi. La duplice funzione di questo gruppo di genitori costituisce pertanto l'evento *focalizzato*.

Il gruppo, convocato per la riunione del Consiglio Direttivo, è composto da cinque persone, tre mamme e due papà. Precedentemente il Presidente dell'associazione aveva informato i consiglieri che la riunione sarebbe stata preceduta da un'intervista di gruppo condotta da una dottoranda di ricerca ai fini della realizzazione di un'indagine da inserire nella propria tesi dottorale. L'evento è stato utile a entrare in contatto con alcuni genitori che all'interno dell'associazione hanno una funzione specifica e un ruolo di grande responsabilità nei confronti delle altre famiglie utenti.

Scopo principale del *focus group*, avvenuto all'interno di una delle tre strutture che accolgono le sezioni di nido e di scuola dell'infanzia gestite

⁸⁴ O familiare, come chiaramente si evince dal *focus group* realizzato con alcuni membri del Consiglio Direttivo dell'associazione (si veda a tal fine il paragrafo 8.4).

dall'associazione, è quello di far emergere le diverse esperienze, interpretazioni, valutazioni e opinioni dei genitori sul servizio e sul loro ruolo all'interno dell'organizzazione.

L'utilizzo di questa tecnica di indagine ha permesso di far emergere la varietà di esperienze, opinioni e posizioni dei genitori rispetto ad alcune questioni riguardanti i servizi, apportando un contributo fondamentale ai fini della costruzione del questionario.

È stato utile, infine, osservare le dinamiche interattive del gruppo, sia durante il confronto fra i vissuti personali sotto lo stimolo delle questioni proposte, sia nell'ambito dello svolgimento della regolare funzione politico-gestionale che questo gruppo possiede e svolge in rappresentanza di tutti gli associati⁸⁵.

Il *focus group* si svolge in un'atmosfera molto serena, cordiale, quasi familiare e soprattutto allegra. Dopo una breve presentazione dello scopo dell'incontro chiedo ed ottengo il consenso dei presenti a registrare la conversazione. L'imbarazzo iniziale per la registrazione si dissolve gradualmente fino a lasciare spazio alla sola naturalezza e disinvoltura di una conversazione di gruppo, intervallata regolarmente da battute spiritose e allegre risate.

Gli argomenti affrontati dal gruppo possono essere riassunti nei seguenti quattro punti:

1. le singole modalità e motivazioni dell'accesso ai servizi gestiti dall'associazione;
2. le motivazioni della candidatura a consigliere;
3. i procedimenti per la ripartizione delle responsabilità tra i membri del Consiglio Direttivo all'atto della sua costituzione;
4. la valutazione delle esperienze personali come genitori e dell'esperienza collettiva come associazione.

Ho utilizzato la prima e l'ultima area tematica (punti 1 e 4), con le relative ricche argomentazioni fornite dal gruppo, per la costruzione dello strumento strutturato. Rimando al prossimo paragrafo l'utilizzo delle informazioni ottenute con l'utilizzo delle tecniche qualitative di raccolta dei dati (tra cui il *focus group*) volte a organizzare il contenuto e la struttura del questionario e delle singole domande.

⁸⁵ In quell'occasione, con l'approvazione dei membri presenti e a registratore spento, ho assistito alla discussione dell'ordine del giorno del Consiglio Direttivo.

Procedo pertanto con una breve presentazione dei sopracitati punti 2 e 3, che riguardano in particolare: le motivazioni che hanno condotto alcuni genitori a candidarsi come consiglieri; l'organizzazione dell'associazione; la gestione delle funzioni del Consiglio Direttivo.

Per quanto concerne la prima argomentazione, sono due le direzioni principali verso cui si dirigono le motivazioni che spiegano l'ingresso delle singole persone al Consiglio Direttivo⁸⁶. La prima è quella di chi si candida spontaneamente:

1. per cercare di capire una realtà che all'inizio non appariva ben chiara, come in questi casi:

«[La decisione di far parte del consiglio direttivo, è stata] Forzata da mio marito... Io direi che, nell'ambito di quella serata [Assemblea generale del luglio 2004], i numeri per costituire un Consiglio Direttivo abbastanza consistente ci fossero già. Molti sono stati senza incarico. È stato proprio per... “mettiamoci il naso”, non so se rendo l'idea, il concetto è stato “mettiamoci il naso e cerchiamo di capire”».

«Ho spinto molto per essere dentro al Consiglio [...]. È stato bellissimo l'inizio [...] mi aspettavo già questa cosa dell'autogestione, bellissima... cioè ero molto entusiasta. Poi ho fatto un versamento di 700 Euro, senza aver visto nessuno in faccia, senza aver visto la struttura, senza aver visto niente [...]. Io ho insistito perché ho detto: “no, io voglio vedere qualcuno fisicamente”. Poi effettivamente non si sapeva cos'era e come funzionava».

2. O perché la condivisione e la partecipazione attiva alle diverse attività o contesti di vita personale e familiare costituisce un atteggiamento abituale, uno stile di vita applicato normalmente, e regolarmente perseguito, nei diversi contesti di vita, come per questo genitore:

«Mi interessava molto, soprattutto perché mi piace partecipare attivamente e non delegare qualsiasi attività, dalla mia attività lavorativa a qualsiasi altra cosa. La delega va bene è chiaro, quando non ci sono i mezzi, per cui non puoi farne a meno, ma sarebbe bellissimo partecipare a tutta l'attività sociale della tua vita».

⁸⁶ Tranne che per un caso, tutti i componenti del gruppo sono entrati a far parte del Consiglio al momento dell'ingresso dei loro figli ai servizi gestiti dall'associazione.

Altri genitori invece sono entrati a far parte del Consiglio Direttivo in seguito a una precisa richiesta da parte dell'associazione stessa e in relazione a una condizioni di "necessità" generata da situazione particolari:

«[la decisione di far parte del Consiglio è derivata] dalla necessità, proprio perché nella sezione eravamo praticamente in due o tre e quei due-tre sono entrati a far parte del Consiglio. C'era proprio la necessità di trovare delle figure specifiche responsabili di quella determinata sezione, per il personale, per i soci ... c'eravamo noi e quindi...».

«Mi hanno più o meno costretto. Eravamo io e altre due mamme [...] in realtà le altre mamme avevano un bambino che non era mai stato dentro la sezione invece io avevo un bimbo che era già stato dentro e quindi mi hanno detto "tu conosci già un pò i genitori, vacci tu"».

Il tipo di motivazione che spinge i genitori ad assumere maggiori responsabilità all'interno dell'associazione influisce ben poco sulla caratterizzazione che essi attribuiscono alla loro esperienza, che si rivela infine impegnativa ma anche, come si specificherà meglio nel prossimo paragrafo, molto positiva.

La prima sfida per chi entra nell'associazione con incarichi di responsabilità (come accade per i consiglieri rispetto, per esempio, agli altri genitori) è quella di superare positivamente il ricambio del Consiglio Direttivo, che oggi, con la presenza di una sezione di scuola dell'infanzia oltre alle due di nido, avviene in modo più graduale rispetto al passato, quando esisteva solo l'ultimo tipo. Poiché non sempre per i consiglieri è possibile dedicare molto tempo all'associazione, già divisi tra gli impegni professionali e quelli familiari, si può ben comprendere come gli adattamenti ai molteplici ruoli, l'osservazione delle situazioni e delle problematiche e, soprattutto, l'individuazione delle soluzioni attraverso decisioni equilibrate e attentamente valutate siano tanto più semplificati quanto più è prolungata la loro permanenza (e la loro esperienza) all'interno dell'associazione.

Questo aspetto è messo ben in evidenza dal seguente estratto del *focus group*, una riflessione del gruppo derivante da una precedente discussione su alcune difficoltà incontrate pochi mesi prima, in concomitanza con la loro elezione a consiglieri.

Genitore A: «[...] C'era anche un'altra questione probabilmente, non che adesso vada tutto bene, che riguardava il ricambio. Quando siamo arrivati noi c'era un caos assoluto, non sapevamo quanti dipendenti avevamo, con che contratto...»

Genitore B: «Chi erano...»

Genitore A: «Non sapevamo niente... I primi mesi ero schiavo...»

Genitore B: «Poi non sapevamo nemmeno com'era.»

Genitore A: «Ero completamente spiazzato. Con il fatto che adesso c'è anche la materna il passaggio è più *soft*, c'è un gruppo dirigente che ha più tempo e può aspettare, può prevedere e...»

Genitore C: «...Può anche approfondire. Questo è un dato importante perché non potendo dedicare tanto tempo [all'associazione] si può approfondire stando più tempo all'interno dell'associazione e l'approfondimento in genere aiuta a prendere delle decisioni più sagge, naturalmente».

La possibilità di entrare in contatto con gli equilibri e le dinamiche interne e osservarne i mutamenti, richiede tempo, ma attribuisce un grande vantaggio nel saper prevedere le situazioni e prendere decisioni prudenti e più obiettive. Ciò significa evitare il grande rischio di essere sopraffatti dall'onda emotiva dei propri affetti e dei propri interessi, come si comprende da questo passaggio:

Genitore C: «A volte bisognerebbe cercare di non farsi influenzare troppo dalle situazioni personali perché il rischio è quello di essere poco lucidi quando si deve decidere».

Genitore A: «Bisogna tener presente che tutti noi abbiamo tutt'altri lavori, altri interessi, e figli [...] Io non ho esperienze di altre situazioni però effettivamente il modo di trovare la soluzione per l'anno scorso è stato un po' troppo sofferto, siamo andati avanti un anno, perché la questione è stata buttata addosso, senza mezzi termini, a chi, come noi, l'anno scorso era appena entrato nel Consiglio. Secondo me chi aveva già delle conoscenze, doveva anche un pochino mediare... e invece è toccato a quelli che erano più... "dilettanti"».

Genitore C: «All'inizio, avendo anche un'esperienza relativa, si entra veramente in punta di piedi, cioè si dà per scontato che chi è da più tempo dentro l'associazione abbia una visione... in realtà così non è stato, non per tutti, perché alcuni non hanno dato un contributo di serenità. [...] Il Consiglio era spaccato in due, come va di moda oggi, però poi alla fine si sono ricomposti gli equilibri nel senso che qualcuno ha fatto un paio di riflessioni in più e abbiamo deciso di provare una soluzione non di rottura. [...] Alla fine siamo riusciti in qualche modo a gestire la situazione».

La seconda sfida è imparare a occuparsi della gestione dei servizi. Il gruppo condivide l'idea secondo cui, al momento dell'elezione del nuovo Consiglio, gran parte del lavoro fosse già impostato e quindi il passaggio di informazioni, di incarichi e di consegne fosse avvenuto in modo relativamente "ordinato".

Il tipo di competenze richieste sono, molto spesso, quelle che già i genitori posseggono, derivanti dalla loro attività professionale o dalle loro caratteristiche personali o predisposizioni naturali. All'interno del gruppo che sostiene il carico della gestione dell'associazione si distinguono però livelli diversi di responsabilità, in relazione ai ruoli e alle funzioni svolte da ognuno in ambito professionale (in particolare per quanto concerne gli incarichi amministrativi) e in relazione anche alle particolari inclinazioni e disponibilità. Tutti sembrano riconoscere tali differenze e apprezzare il lavoro di chi assume gli incarichi più importanti e impegnativi.

Genitore D: «Io sono responsabile dei soci e tratto le questioni con i genitori, non è che..... non è un'attività importante come quella di [Genitore C]».

Genitore B: «Io ho pochissimo tempo, quindi faccio soltanto i verbali, spesso arrivo non in ritardo, di più. [...] Loro effettivamente fanno della roba stratosferica e sono impegnati molto, molto di più rispetto a me».

Genitore C: «Lei [Genitore B] dà un contributo professionale visto che è del mestiere, ci affianca anche con un'esperienza professionale importante perché molti di noi sono molto incompetenti su certi temi prettamente didattici, per cui dà anche questo contributo».

Genitore B: «Quindi non è che abbia imparato tante cose rispetto alla gestione dell'associazione perché ho un incarico marginale rispetto a loro o rispetto a chi ha incarichi amministrativi, ... faccio quello che posso».

9. La costruzione e la somministrazione del questionario.

Le tecniche di ricerca di tipo qualitativo utilizzate in questa parte dell'indagine sono finalizzate alla costruzione del questionario, sia per quanto concerne la divisione dello strumento in aree di interesse, sia per la costruzione delle singole domande e l'individuazione dei rispettivi *item*.

Il questionario comincia con un breve presentazione degli scopi della ricerca, l'indicazione delle modalità di compilazione e l'informativa sulla *privacy*. Le educatrici, opportunamente istruite, consegnano a ogni famiglia due copie del questionario, uno destinato alle mamme e uno destinato ai papà

e due buste in cui riporre gli stessi dopo la compilazione. I questionari sono anonimi. Il diritto fondamentale dei bambini e delle loro famiglie alla *privacy* è tutelato infatti non solo con l'anonimato dei genitori intervistati e con l'anonimato delle strutture interessate all'indagine, ma anche attraverso la possibilità degli intervistati di consegnare i questionari in busta chiusa alla sezione di riferimento. Il Presidente dell'associazione si è occupato successivamente di procedere alla raccolta di tutti i questionari consegnati nelle rispettive sezioni per restituirli congiuntamente e simultaneamente⁸⁷. La scelta di questa modalità di restituzione dei questionari avviene al fine di garantire ulteriormente l'anonimato degli intervistati, che verranno trattati, in fase di elaborazione dei dati, come un'unica popolazione⁸⁸. Il questionario è suddiviso in nove aree di interesse. Al termine di ogni sezione è riportato uno "spazio note", appositamente destinato agli intervistati che desiderino integrare le risposte date aggiungendo propri commenti o chiarimenti alle opzioni scelte.

La prima parte del questionario "*A) Informazioni sul compilatore del questionario*" contiene una serie di domande riguardanti le caratteristiche attributive del compilatore (sesso, età, luogo di nascita e di residenza, titolo di studio e condizione professionale), il numero di figli complessivo, il numero di figli utenti dei servizi gestiti dall'associazione, il tipo di servizio utilizzato (nido o scuola dell'infanzia) e l'anno di iscrizione (primo, secondo o terzo). Tali dati, opportunamente trasformati in variabili, verranno successivamente incrociati fra loro (paragrafo 10.2.1) e con tutte le variabili ricavate dalle altre domande del questionario (paragrafo 10.2.2). Questa sezione si conclude con la richiesta al compilatore di indicare se appartiene al Consiglio Direttivo. La

⁸⁷ La fase di somministrazione e raccolta dei questionari si è svolta lungo un periodo di circa un mese al termine dell'anno scolastico 2005-2006 (precisamente tra il 18 maggio e il 13 luglio 2006). La decisione di riservare questa fase dell'indagine al periodo immediatamente precedente la chiusura estiva del servizio, ha permesso a tutti i genitori interpellati, e in particolare a quelli utenti dei servizi esaminati da un solo anno scolastico, di maturare un'esperienza sufficientemente lunga da poter essere auto-valutata con convinzione e attendibilità.

⁸⁸ Ricordo, infatti, che lo strumento è stato somministrato a tutti i genitori, madri e padri, dei bambini utenti dei servizi di asilo nido e scuola dell'infanzia gestiti dall'associazione. Tali servizi si svolgono in tre sezioni situate in due diverse strutture per la prima infanzia della città.

motivazione di questa richiesta proviene da una segnalazione, emersa chiaramente durante il *focus group*, che ha attirato la mia attenzione: secondo alcuni membri del Consiglio Direttivo l'esperienza di un genitore consigliere sarebbe molto diversa da quella di un genitore non consigliere:

«L'esperienza da genitore-consigliere è completamente diversa da quella di genitore e basta. Anche oggi c'è stato un genitore che ha chiesto a proposito del tempo estivo quando uscivano le liste della cooperativa e io gli ho detto “guarda che tu non ti sei iscritto alla cooperativa e le nostre escono il 12 come c'è scritto nella lettera”».

La sezione successiva “*B) Accesso al servizio*” contiene cinque domande, relative al momento immediatamente precedente l'ingresso al servizio. Attraverso la prima domanda si vuole comprendere se i genitori abbiano avuto difficoltà ad accedere al servizio e, in caso affermativo, quale tipo di problematicità abbiano incontrato; le domande 2 e 3 riguardano invece la qualità delle informazioni ricevute dalle famiglie in fase di ricerca del nido o della scuola dell'infanzia in cui inserire i propri bambini e, successivamente, al momento della loro iscrizione a uno di questi servizi. L'idea di inserire queste domande nel questionario deriva da una serie di informazioni ottenute nelle fasi preliminari dell'indagine e, in particolare, durante l'intervista con il Presidente dell'associazione che precisa come le famiglie conoscano ancora ben poco questa realtà associativa e le opportunità da essa offerte:

«Dall'esterno non siamo molto conosciuti e quindi le famiglie cercano, giustamente trovo, di accedere ai servizi del Comune. Quando il Comune non è in grado di dare risposte a tutte le domande, sono le sue segreterie che indirizzano verso la nostra realtà».

È apparso così opportuno chiedere ai genitori se, prima dell'iscrizione dei loro figli ai servizi educativi in questione, fossero stati informati adeguatamente anche delle altre opportunità offerte sul territorio (domanda 2) e di indicare quanto avessero trovato soddisfacenti le informazioni ricevute sul servizio scelto, una volta accedutovi (domanda 3). Quest'ultima domanda è stata suggerita anche da un passaggio molto interessante del *focus group* il quale, affrontando un discorso sulle diverse modalità e motivazioni che hanno portato i genitori a rivolgersi ai servizi dell'associazione, affronta e tratta proprio il problema della circolazione delle informazioni.

«[...] Quando mi hanno chiamato era novembre e mi hanno detto “guardi si è liberato un posto però non può inserire sua figlia perché non ha ancora compiuto 11 mesi”. Dovevo quindi pagare due mesi anticipati... senza metterci piede. Effettivamente questa era una cosa che non riuscivo a capire e che adesso, essendo responsabile delle iscrizioni, capisco perfettamente e quando la devo comunicare ad altri genitori spiego che non è una cosa bella però serve per avere la sicurezza del posto».

La domanda successiva (numero 4) chiede un giudizio sulla quota pagata per fruire del servizio. Questa informazione caratterizza meglio l’“accessibilità” al servizio. Già si è accennato alle modalità di finanziamento dei servizi gestiti dall’associazione e dell’impraticabilità, in questo ambito, di applicare tariffe agevolate (per ulteriori approfondimenti si rimanda al paragrafo 8.2.1 nella parte dell’intervista dedicata a questo tema). Questa batteria di domande termina con la richiesta di un giudizio complessivo sulla possibilità di accedere alle scuole gestite dall’associazione (domanda 5).

La terza area di interesse *C) La scelta del nido (o scuola dell’infanzia)* contiene quattro domande. La domanda 6 chiede di indicare il livello di importanza di alcuni fattori che possono aver indotto i genitori ad affidarsi a questi tipi di servizi. Come anticipato nel capitolo precedente, ed emerso dall’intervista, la *mission* dell’associazione (nonché la motivazione principale che l’ha generata) è ancora quella originaria: aiutare le famiglie escluse dalle graduatorie dei servizi pubblici a trovare una collocazione nei nidi o nelle scuole dell’infanzia. Ciononostante, la motivazione che può favorire questo tipo di scelta può dipendere, ipoteticamente, anche da altri fattori come la vicinanza di una struttura per l’infanzia a casa o al luogo di lavoro⁸⁹, l’indisponibilità di altre soluzioni per l’accudimento dei bambini durante l’assenza dei genitori e magari preferite a quelle residenziali in struttura (come l’affidamento a parenti e amici o a *baby sitter*), o per un’inclinazione idealmente favorevole a questo genere di esperienze per i figli (e pertanto per libera scelta o per precedenti esperienze positive con altri figli). Questi ultimi due *item*, in particolare, mi sono stati suggeriti da un passaggio dell’intervista con il Presidente dell’associazione, relativo ai vantaggi che, secondo lui,

⁸⁹ La presenza di una struttura per l’infanzia nelle strette vicinanze del luogo di lavoro o della propria abitazione, anche qualora il suo utilizzo non fosse indispensabile quotidianamente, potrebbe infatti aumentarne il richiamo.

derivano (sia ai genitori che ai bambini) dalla partecipazione a un'esperienza del genere:

«I genitori e le famiglie trovano una risposta a una loro esigenza e quindi il vantaggio c'è ed è indiscutibile. [...] Anche per i bambini è un vantaggio perché trovano una situazione organizzata, una risposta alle loro esigenze, non diversa da quella delle scuole comunali. [...] Ma non voglio banalizzare solo sul discorso del “piazzare” il bambino. Io credo che facciano delle esperienze educative molto importanti. [...] Credo che i nidi e le scuole per l'infanzia abbiano un'impronta molto importante nella maturazione dei bambini».

Una posizione, questa, che ben si colloca nell'ambito di una «elaborazione teoretica e pratica dell'educare» (Edwards *et al.* 1993, trad. it. 1995, 45) che rispetta e valorizza un'idea del bambino «già al nascere così avido di sentirsi parte del mondo» (*ibidem*, 44) e delle strutture per l'infanzia come luoghi capaci di proporre ai bambini reti di relazioni più ampie di quelle ristrette ed esclusive, seppur fondamentali, della propria famiglia.

Come in precedenza, anche dal *focus group* sono emersi spunti importanti per la costruzione di alcune domande. È il caso in particolare delle restanti domande di questo gruppo (7, 8 e 9). La domanda 7 chiede al genitore di indicare se, al momento della scelta del servizio, fosse già a conoscenza della sua particolare modalità gestionale. I partecipanti del *focus group* sapevano fin dall'inizio che i servizi a cui accedevano erano gestiti da un'associazione di genitori e questo, talvolta, ha favorito la decisione di prenderne parte attivamente, come in questo caso:

«Sapevo che [i servizi] erano gestiti da un'associazione di genitori, però capire bene di che cosa si trattasse è stato un lavoro duro e lungo nel tempo. Devo dire che la prima Assemblea a cui ho partecipato non è stata molto chiara. Poi anche quelle dopo, nonostante io sia entrata subito come membro del Consiglio Direttivo su forzatura del padre di mio figlio che mi ha detto: “visto che è un'associazione è meglio metterci il naso dentro”».

La domanda 8 chiede invece chi ha comunicato agli interessati la particolare gestione del servizio. Sembra che ogni partecipante all'intervista di gruppo abbia seguito un percorso personale, chi indirizzato dai servizi del Comune, chi autonomamente e in modo del tutto casuale (si vedano, come esempi, rispettivamente la prima e la seconda testimonianza riportata di seguito). La grande varietà della casistica, incontrata all'interno di un gruppo

costituito da sole cinque persone, ha suggerito di aggiungere ai primi tre *item* (“Servizi del Comune”, “L’associazione stessa” e “Parenti, amici, conoscenti”) un’ulteriore possibilità di risposta (“Altro specificare”) per permettere ai genitori di indicare eventuali altri percorsi, diversi da quelli menzionati.

«Il Comune ha informato di questa possibilità tutte le famiglie escluse dalle strutture pubbliche, quindi anche noi siamo stati informati di questa possibilità e siamo finiti qui».

«Per me la conoscenza dell’associazione è stata assolutamente casuale nel senso che avevo necessità di trovare un asilo a mia figlia e quindi, non sapendo assolutamente come funzionava la cosa, sono andata all’asilo dove va mia figlia e caso vuole che io abbia incontrato due insegnanti che lavorano per questa associazione».

L’ultima domanda appartenente alla sezione C) del questionario riguarda i motivi che hanno indotto i genitori a scegliere le strutture gestite dall’associazione. La domanda 9 chiede di indicare quanto, al momento dell’iscrizione, ciascuna delle sei opzioni proposte sia stata importante ai fini della scelta della struttura in cui successivamente è stato inserito il figlio. La scelta degli *item* si collega questa volta a quanto emerso sia durante l’intervista con il Presidente dell’associazione, sia durante il *focus group*. L’intervista in particolare ha suggerito l’inserimento della prima opzione (“Mancanza di posti in strutture pubbliche”) e della quarta (“Precedenti esperienze positive con altri figli nella stessa struttura”). Nella parte dedicata ai criteri di accesso ai servizi da parte delle famiglie, l’intervistato riferisce infatti che l’unica priorità consentita da Statuto all’ingresso dei bambini nei servizi gestiti dell’associazione è quella riconosciuta ai fratelli o alle sorelle dei bambini che già frequentano o hanno frequentato le sue strutture. In quel contesto inoltre, l’intervistato spiega che le famiglie normalmente cercano di accedere ai servizi del Comune e solo successivamente alla loro esclusione da questi, rivolgono la propria attenzione alle altre possibilità offerte sul territorio. Una tesi, quest’ultima, avvalorata anche dalla seguente affermazione di un componente del *focus group*:

«È stata una scelta forzata; io avevo fatto domanda nelle strutture comunali e nelle strutture statali. Siamo rimasti fuori, completamente. Avevano aperto la sezione convenzionata qua [...] quindi anche noi siamo stati informati di questa possibilità e siamo finiti qui».

Durante l'intervista di gruppo alcuni genitori dichiarano inoltre di essersi rivolti direttamente ai servizi dell'associazione, senza prima verificare la disponibilità di posti comunali, perché appartenenti a fasce familiari escluse (per motivi di reddito o per questioni di residenza), come si evince dalle seguenti affermazioni:

«Io non avevo altre possibilità. Non avevo neanche la possibilità del Comune perché abitavo fuori del Comune di Reggio e le liste d'attesa... Era proprio l'unica possibilità».

«Sono andata all'asilo dove va mia figlia [...] e mi hanno detto: “guarda qui ci sono due tipi di gestione” [...]: c'è questa [associazione di genitori], ti diamo il numero di telefono, oppure devi andare tramite il Comune. Allora ho telefonato [all'associazione]; mi hanno spiegato il tutto; mi hanno detto fondamentalmente “se ti iscrivi adesso la lista è ancora all'inizio quindi hai la certezza di entrare; la retta è unica per tutti, non ci sono tariffe differenziate; la gestione è esattamente uguale a quella del Comune se non per il fatto che sono i genitori a occuparsene”. Mi hanno spiegato..... e se vuoi c'è anche la possibilità di far parte del Consiglio Direttivo [...]. “Perché no, insomma, se non altro mi hanno dato la certezza e quindi non ho il problema di pratiche burocratiche e di richiesta, la retta è unica, cosa che mi sembra abbastanza giusta anche perché probabilmente sarei finita nella fascia massima e quindi alla fine si risparmia anche qualcosa, e quindi perché no”. Una scelta davvero diversa dalla loro, cioè non mi sono neanche preoccupata di fare la richiesta di iscrizione al Comunale e sono contenta».

Questo secondo racconto mi ha suggerito di inserire il terzo *item* (“Maggiore flessibilità”) e il sesto (“Volevo partecipare alla realizzazione del servizio”). Ho infine aggiunto altre due opzioni che a mio parere potevano aver influenzato questo tipo di scelta, una legata più a una condizione culturale e socio-economica (“qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private”) che in un certo senso si contrappone alla prima (“mancanza di posti in strutture pubbliche”) e una legata alle reti primarie nella quale è inserito il genitore (“mi è stato consigliato da parenti/amici/conoscenti”). E, ancora una volta, “altro (specificare)”.

La quarta sezione “D” del questionario è intitolata *Gli ambienti del servizio* e apre il questionario a una lunga ed articolata espressione di giudizi da parte dei genitori (che terminerà con la conclusione stessa del questionario) sulla qualità del servizio che essi utilizzano da almeno un anno. Con la denominazione “ambienti del servizio” intendo la struttura fisica del servizio,

l'edificio in generale e i locali in cui si svolgono le attività di sezione. La scelta del termine "ambiente", che in sociologia ha un altro significato rispetto a quello inteso in questo ambito, rappresenta un adeguamento del mio linguaggio, e dei rispettivi significati, a quello normalmente utilizzato dal personale e dagli utenti dei servizi studiati. L'idea di inserire questa area di interesse deriva da una precedente fase di indagine che ha condotto all'osservazione e quindi alla descrizione dell'organizzazione interna ed esterna degli spazi (si veda il paragrafo 8.1). Questa sezione contiene due domande (10 e 11): entrambe chiedono al compilatore di esprimere una serie di valutazioni. Nel primo caso si tratta di un giudizio complessivo sugli ambienti del servizio; nel secondo caso di un giudizio su alcuni aspetti dell'ambiente, come le dimensioni, l'accoglienza e la pulizia dei locali, la sicurezza dell'edificio e dei locali, la disponibilità di spazi verdi, di gioco e di altro materiale didattico ed educativo fornito dalla struttura. Anche in questa domanda ho deciso di inserire un'ultima *chance* di risposta attraverso l'*item* "Altro (specificare)", cosicché gli intervistati possano aggiungere ulteriori giudizi su eventuali altri aspetti dell'ambiente non considerati fra quelli elencati.

La quinta area di interesse del questionario *E) Stile di lavoro degli operatori* ha un duplice obiettivo. Il primo consiste nel ricavare un giudizio di gradimento dell'attività degli operatori da parte degli intervistati (a questo scopo rispondono quattro domande: le prime tre della sezione – le domande 12, 13, 14 – e l'ultima – la domanda 18). Il secondo obiettivo è cogliere come i genitori giudichino e definiscano il legame che essi (e i loro figli) hanno instaurato con gli operatori: a questo scopo sono dedicate le domande a risposta aperta numero 15 e 16. L'idea di inserire questo gruppo di domande nel questionario deriva da quanto emerso sia durante il *focus group* (e in particolare da un lungo discorso sulle difficoltà incontrate nella gestione delle insegnanti da parte dei genitori-gestori), sia durante l'intervista con il Presidente dell'associazione che precisa chiaramente le modalità di ripartizione delle responsabilità di gestione del personale tra i soggetti coinvolti. L'associazione infatti si occupa della ricerca e dell'assunzione del personale educativo e il Comune di Reggio Emilia del loro aggiornamento professionale. Per ogni sezione inoltre viene nominato un "responsabile del personale", che è un consigliere e ha la funzione di fare da collegamento tra il Consiglio Direttivo (e quindi tutta l'associazione) e le educatrici. La complessità di tale funzione è ben espressa da questo passo dell'intervista:

«È un rapporto difficile da gestire nel senso che nel contempo sei genitore e datore di lavoro e quindi ci vuole molto equilibrio [...]. Le ragazze sanno che fanno parte di un'associazione di genitori e quindi anche loro devono pensare in modo differente nel senso che noi siamo volontari e quindi il rapporto classico con il datore di lavoro viene un po' meno: ci deve essere un discorso più di familiarità, più di condivisione, per ora c'è stato. Il rapporto deve essere meno gerarchico possibile, anche se qualche volta qualche decisioni di imperio va presa perché chiaramente la priorità è la sopravvivenza dell'associazione».

La riflessione scaturita su questo tema ha condotto alla ripartizione di questa sezione nelle due parti sopradette. La prima, dedicata alla valutazione sintetica dell'operato in generale (serenità dell'ambiente educativo e stile di lavoro degli operatori) e dei singoli aspetti dell'attività del personale (linguaggio utilizzato, competenza, cortesia, disponibilità, capacità di ascolto e di coinvolgere i genitori) è funzionale al discorso più ampio sulla qualità del servizio. La seconda, centrata sulle definizioni sintetiche, ma analitiche del rapporto educatore-bambino ed educatore-genitore, completa la prima parte aprendo una riflessione sulla connotazione affettiva o neutrale dei legami generati dal servizio e alcuni spunti per la costruzione dell'indice totale di relazionalità (che troverà proprio in questa sezione alcuni dei suoi indicatori).

Il questionario procede con la sezione *F) Organizzazione e gestione del servizio* e la richiesta di "valutare" quella che rappresenta la sua principale particolarità, la gestione (numero delle educatrici e dei bambini per educatrice, attività proposte ai bambini, orario giornaliero di entrata-uscita e apertura annuale dei servizi, coinvolgimento dei genitori e altro), ma anche la sua organizzazione, la sua capacità di rispondere alle esigenze degli utenti e di creare con loro efficaci sistemi di comunicazione. È ancora una volta l'intervista con il Presidente dell'associazione a dare lo spunto per la costruzione di questa parte del questionario, che contiene complessivamente cinque domande. L'intuizione nasce dal confronto che l'intervistato propone tra i servizi di nido e di scuola dell'infanzia a gestione pubblica e quelli a gestione privata (nel caso specifico, l'attenzione era rivolta al confronto tra i servizi gestiti dall'associazione di genitori e quelli gestiti dai suoi principali *partner*, il Comune e le cooperative sociali). Anche dal *focus group* emerge con forza la specificità organizzativa e gestionale dei servizi gestiti dall'associazione. Riporto a tal fine la testimonianza di un membro del gruppo, apertamente approvata e ampliata anche dagli altri partecipanti:

«Qui, noi consiglieri ci dobbiamo occupare della gestione e se c'è qualcosa che non va ci vediamo, discutiamo e cerchiamo di risolverla. [...] Capisco che riuscire a far comprendere che l'associazione non è la cooperativa, non è il Comune, non è facile. Non è facile, non perché non riusciamo a parlare, perché abbiamo parlato e abbiamo discusso, ma non è facile proprio capire questa cosa: se il problema è che tua figlia mangia poco, che tua figlia ha un problema con la maestra non telefoni alla pedagoga, incontri gli altri genitori e parli con loro di questo problema ...».

La sezione successiva *G) Coinvolgimento dei genitori* è quella più ampia. Contiene infatti otto domande. La domanda di apertura (numero 23) chiede agli intervistati se e perché ritengano giusto (o meno) il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi di nido e di scuola dell'infanzia in cui sono iscritti i loro figli. Questa domanda mi è stata suggerita da una divergenza di opinioni emersa durante l'intervista di gruppo. La posizione di chi non ritiene "l'autogestione" una modalità opportuna di conduzione e di "governo" di questo genere di servizi è ben rappresentata dalla seguente affermazione:

«Io rimango della mia idea e cioè che i servizi vadano gestiti dal servizio pubblico e non dai genitori».

Si osservi la differenza con la prossima affermazione, sostenuta ulteriormente dalla citazione successiva, riportata in riferimento alla domanda 28:

«Il dare un contributo a una parte dell'istruzione per la crescita di mia figlia nel mio caso, e in generale dei nostri figli, sicuramente a me ha entusiasmato molto».

Le domande 24 e 25 chiedono agli intervistati di esprimere il proprio grado di soddisfazione rispetto ad alcune attività che li coinvolgono direttamente: lo scambio di informazioni tra genitori, le assemblee con gli educatori, i colloqui individuali⁹⁰, la comunicazione giornaliera sulle attività svolte dai bambini, le

⁹⁰ Queste prime tre variabili sono state utilizzate per costruire l'indice totale di relazionalità. La prima, in particolare, è stata scelta come indicatore della relazione genitore-genitore (a cui

attività proposte ai genitori, la possibilità di esprimere le proprie esigenze, la visione dei materiali, il coinvolgimento nelle attività, gli incontri con gli altri genitori e altro. Anche in questo caso il suggerimento deriva dal tema emerso e affrontato dal gruppo sulla “partecipazione dei genitori”, la quale si connota come una buona opportunità (più visibile e più ampia di quella normalmente concepita e praticata nei servizi educativi residenziali per l’infanzia) e contemporaneamente come una problematicità, quando si fatica a far comprendere la sua importanza. La scelta di alcune voci in particolare, come “lo scambio di informazioni con gli altri genitori” o “incontrare gli altri genitori” è stata direttamente influenzata proprio da quanto emerso da questo colloquio.

La percezione di sentirsi “partecipi”, inclusi e complici di un sistema, dipende anche dalla sensazione di “avere voce in capitolo nelle decisioni che lo riguardano”. La domanda 26 chiede ai genitori di esprimersi proprio in questo senso, mentre quella successiva li chiama a indicare “obiettivamente” la frequenza (su una scala a cinque livelli – “sempre”, “quasi sempre”, “qualche volta”, “quasi mai”, “mai”) con cui partecipano agli incontri che il servizio organizza per e con loro. Con la domanda successiva (la numero 28) si torna a rilevare una percezione, chiedendo agli intervistati quanto è mutata, rispetto alle singole aspettative maturate al momento dell’iscrizione dei loro figli ai servizi in questione, la loro sensazione di essere coinvolti negli stessi. L’idea di inserire questa domanda deriva da una considerazione spontanea del Presidente dell’associazione tratta dall’intervista⁹¹:

«Entrando mi sono reso conto che ci si inorgoglisce a fare un lavoro di questo tipo intanto perché è un’esperienza di partecipazione che non mi aspettavo – finché non si hanno bambini si fa fatica a conoscere e a capire questo mondo – e poi è una sorta di impegno civico, una sorta di contributo alla società che è molto gratificante; in più c’è l’impegno di portare avanti quello che hanno fatto altri con una bella intuizione».

La domanda 29 serve a specificare meglio quanto già chiesto con la prima di questa sezione, ovvero in quale fase della “vita” dei servizi in questione –

si unirà una variabile ricavata dalla domanda 35); la seconda e la terza come indicatori della relazione genitore-educatore.

⁹¹ Come si può facilmente intuire, questa parte dell’intervista è stata molto utile ai fini della costruzione di tutta questa sezione del questionario.

organizzazione, gestione, momenti ludici, mai o altro – dovrebbero essere coinvolti i genitori. La sezione chiude infine chiedendo ai genitori di indicare quanto siano soddisfatti, su una scala a quattro livelli, del proprio coinvolgimento nel servizio.

Le ultime due sezioni del questionario sono dedicate rispettivamente *i)* ai risultati che il servizio ha saputo generare in termini di miglioramento della qualità di vita (personale e familiare) e in termini di ampliamento delle reti sociali delle famiglie utenti (e dei loro singoli membri) e *ii)* alla valutazione generale dei servizi e dell'esperienza che ogni genitore ha avuto rispetto ad essi.

La sezione *H) Risultati del servizio* inizia con l'invito, rivolto a ogni intervistato, di definire il rapporto stabilito con gli altri genitori scegliendo una sola opzione di risposta fra quelle date. Questa domanda si collega ancora una volta a quanto emerso nella precedente fase dell'indagine. Durante il *focus group*, un genitore in particolare riferisce di avere instaurato un vero e proprio rapporto di amicizia con alcuni genitori e comunque di essere un riferimento per molti altri, in forza della particolare funzione ricoperta all'interno dell'associazione, quella di consigliere con incarico di "responsabile-soci".

«Sono sicura che proprio per il fatto di essere nel Consiglio anche altri genitori vedono in me un punto di riferimento e quindi mi riferiscono, mi dicono, ecc. e chiaramente io poi mi guardo attorno, vedo se riesco a riconoscere le problematiche che mi sono state espresse e poi chiaramente le riporto qui. [...] [Con diverse mamme della mia sezione] sono riuscita anche a instaurare un rapporto di amicizia [...] abbiamo anche organizzato un corso di ginnastica [...], abbiamo creato un bel gruppo, quindi ci si incontra fuori, si fanno le feste di compleanno, è una bella cosa».

Subito dopo lo stesso testimone afferma di avere incontrato molte difficoltà con altri genitori, al punto che parlare di "rapporto", con loro, quasi diventa inappropriato:

«Le mamme che sono entrate nell'ultimo anno fanno fatica a salutarmi. Ma non sono mai venute alle Assemblee, quindi non sanno niente di me».

Queste affermazioni mi hanno suggerito di impostare la suddetta domanda con opzioni di risposta tra loro alternative e ordinate concettualmente secondo una scala di "intensità di legame", ovvero: "rapporto di amicizia", "rapporto in

alcuni casi di conoscenza e in altri di amicizia”, “rapporto di conoscenza” e “nessun rapporto”. Anche in questo caso si è ritenuto opportuno aggiungere un’ulteriore opzione di risposta (“altro – specificare”) per raccogliere eventuali modalità alternative di descrivere il tipo di legame stabilito con gli altri genitori, non compreso fra le alternative di risposta proposte.

Le domande seguenti (32, 33 e 34) si riferiscono ai risultati che i genitori ritengono siano stati raggiunti dal servizio. In particolare esse chiedono un giudizio sulla capacità di quest’ultimo di migliorare la qualità di vita individuale e familiare.

Il colloquio con il Presidente dell’associazione sui vantaggi che un servizio con le sopraccitate particolarità può generare per chi ne viene a contatto, ha infine dato lo spunto per costruire i vari *item* della domanda conclusiva di questa sezione, rispetto ai quali gli intervistati sono chiamati ad esprimere il proprio giudizio. In particolare si tratta di indicare, su una scala a quattro livelli, il proprio grado di accordo rispetto all’idea che i servizi esaminati siano capaci di favorire la creazione di nuove amicizie tra i bambini e di nuove amicizie tra i genitori, di aumentare il benessere dei bambini e la tranquillità dei genitori, di aiutare i genitori nel loro compito educativo verso i figli, o, invece, di produrre effetti solo per i bambini.

La nona e ultima sezione del questionario è dedicata alla *Valutazione del servizio* e si apre con una domanda che in fase di analisi bivariata dei dati diventerà l’indicatore della qualità della relazione genitore-bambino (V36)⁹². Questo aspetto possiede un’enorme rilevanza se si vuole ampliare l’idea di “qualità dei servizi” fino a comprendere la capacità degli stessi di generare esternalità positive anche su quelle relazioni che pur non essendo direttamente coinvolte e trattate durante lo svolgimento delle loro attività, costituiscono una fondamentale sfera di vita dei destinatari. Ancora una volta il suggerimento a inserire questa domanda nel questionario proviene dal colloquio con il gruppo di consiglieri:

« [...] Sono contenta perché non dico di partecipare attivamente alla gestione di tutto, però so come funziona, ho conosciuto tante cose, ho saputo tante cose di cui prima non avevo neanche

⁹² Tale variabile servirà, infine, a verificare l’ipotesi di relazione positiva e autonoma tra la capacità del servizio di creare relazionalità sociale e migliorare la relazione genitore-figlio.

un'idea, proprio a livello pedagogico, cioè tante cose che mi hanno aiutata anche a capire di più il rapporto con mia figlia... e quindi sono contenta».

La domanda 37 chiede quindi agli intervistati se consiglierebbero gli stessi servizi anche ad altre persone, mentre le ultime quattro fanno il punto sulla valutazione generale dei servizi esaminati, chiedendo di metterne a fuoco i principali punti di forza (domanda 38) e di debolezza (domanda 39) e le tre caratteristiche più importanti per poter definire “buono” un servizio per l'infanzia (domanda 40), indipendentemente dalla sua caratterizzazione gestionale o organizzativa. Questa sezione, e così il questionario, terminano con la richiesta di esprimere un unico giudizio di sintesi (con opzioni di risposta chiuse e alternative fra loro) sull'esperienza generale che i genitori hanno avuto nei servizi, durante l'ultimo anno scolastico (domanda 41).

10. L'analisi dei dati

Questo capitolo è dedicato all'analisi delle variabili ricavate dal questionario e delle loro relazioni. Finora l'attenzione è stata concentrata sui singoli casi: il Presidente dell'associazione, il gruppo di consiglieri e i genitori. Ora l'interesse e il fuoco dell'analisi si spostano sulle singole variabili.

Procedo dapprima presentando l'analisi monovariata allo scopo di caratterizzare la popolazione di riferimento e di presentare la distribuzione del campione su ogni singola variabile rilevata. Come si può facilmente intuire osservando l'organizzazione dei sottoparagrafi di questo capitolo, la presentazione di questa prima parte dell'analisi dei dati ripropone la struttura stessa del questionario, e cioè una ripartizione in nove sezioni corrispondenti alle nove aree di interesse esplorate con il questionario. Proseguo successivamente con l'analisi bivariata dei dati e la costruzione degli indici (paragrafo 10.2).

10.1 L'analisi monovariata.

10.1.1 La popolazione di riferimento: peculiarità e distinzioni (sezione "A" del questionario).

Questa prima parte dell'analisi monovariata ha lo scopo di caratterizzare l'insieme dei genitori che hanno partecipato all'indagine restituendo il questionario compilato. Prima di procedere tuttavia è opportuno precisare alcune questioni.

Solitamente si tende a indicare con il termine "campione" (n) un sottoinsieme della popolazione (N). I dati che verranno presentati nelle prossime pagine si riferiscono alla popolazione di genitori che utilizza per i propri figli i servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia gestite dall'associazione in esame. In tal senso essa costituisce un universo.

Come già si è accennato nei capitoli precedenti, l'indagine quantitativa si è svolta attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato. I servizi presi in esame sono tre:

1. due sezioni di nido di quindici bambini ciascuna poste all'interno di un nido-scuola gestito da una cooperativa sociale;
2. una sezione di scuola dell'infanzia composta da ventisette bambini situata presso una struttura comunale.

In totale i bambini (con le relative famiglie) frequentanti tali servizi sono 57. Considerando ipoteticamente, per ogni bambino, la presenza sia della mamma che del papà all'interno del proprio nucleo familiare, la popolazione di riferimento ammonterebbe a 114 casi (il doppio del numero dei bambini). Essa non costituisce un campione poiché lo strumento dell'indagine è stato consegnato a tutti i genitori, madri e padri, di ogni bambino, che a loro volta si sono autoselezionati per mezzo della restituzione del questionario compilato, avvenuta nel 53,5% dei casi (il numero complessivo dei rispondenti è pari pertanto a 61 casi).

Vediamo ora come si caratterizza tale popolazione in relazione alle caratteristiche attributive considerate dal questionario e dichiarate dai compilatori. Esse sono: sesso, età, luogo di nascita, luogo di residenza, stato civile, titolo di studio e condizione professionale.

La popolazione si distribuisce equamente tra gli stati della proprietà sesso (i rispondenti infatti sono per il 49,2% dei casi maschi e per il 50,8% dei casi

femmine) e si concentra nelle fasce d'età centrali, all'interno di una forbice d'età che varia tra i 27 e i 46 anni (figura 14). L'età media è 36,5 anni e quella mediana 36 anni.

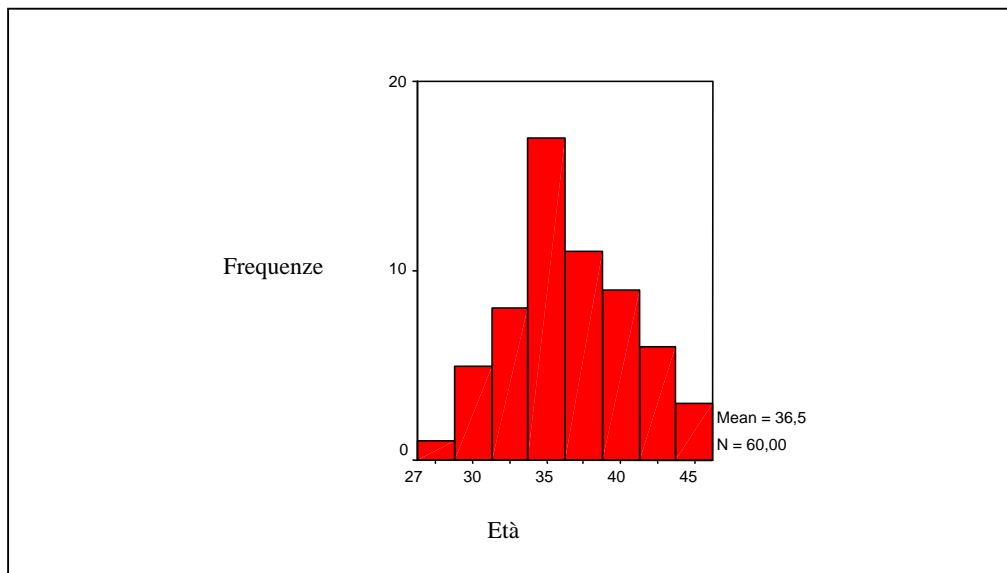


FIG. 14 Età degli intervistati. Istogramma.

Per quanto concerne il luogo di nascita, non si manifestano grandi variazioni all'interno della popolazione. Solo 5 genitori su 61 sono nati in un altro Paese europeo o in un Paese non appartenente all'Unione Europea, mentre il 91,8% del totale è nato in Italia.

Si manifesta invece una discreta eterogeneità nell'ambito della proprietà “luogo di residenza”, confermando quanto emerso dalla precedente fase qualitativa dell'indagine e cioè la tendenza del servizio in esame ad accogliere anche famiglie non residenti nello stesso Comune in cui si trovano le strutture. Tali famiglie si trovano in una posizione più svantaggiata poiché in fase di realizzazione delle liste d'attesa dei servizi pubblici, viene data la precedenza alle famiglie residenti nello stesso Comune in cui si trova il servizio educativo per il quale è stata fatta domanda di ammissione. Le situazioni economica e abitativa rappresentano i principali motivi di esclusione delle famiglie dai servizi a gestione pubblica⁹³. La maggioranza dei genitori intervistati dichiara

⁹³ Questo tema è già stato affrontato nel capitolo precedente, relativo alla costruzione del questionario, nella parte dedicata alla costruzione delle domande della sezione “C) La scelta del nido (o scuola dell'infanzia)”, al quale si rimanda per ulteriori approfondimenti.

di risiedere nel centro urbano o nel centro del Comune (25%) oppure in periferia (56,7%), mentre il restante 18,3% afferma di abitare con la propria famiglia in un Comune diverso.

Un'altra informazione importante ai fini di una migliore caratterizzazione della popolazione di riferimento si ricava dall'analisi della proprietà "stato civile". Il 75,4% degli intervistati è coniugato. Tra i non coniugati (24,6%), la maggioranza convive con il/la partner, mentre soli quattro casi si dividono equamente fra le categorie "celibe/nubile" e "divorziato/a" (tabella 8).

TAB. 8 *Stato civile degli intervistati.*

	<i>Frequenze assolute</i>	<i>Frequenze percentuali</i>
Coniugato	46	75,4
Celibe/nubile	2	3,3
Divorziato/a	2	3,3
Convivente	11	18,0
Totale	61	100

Le ultime due caratteristiche attributive indagate sono il titolo di studio e la condizione professionale. Per quanto concerne la prima, la maggioranza dei genitori dichiara di possedere un titolo di studio di secondo grado – istituto superiore o scuola professionale (55,7%), mentre i restanti casi si distribuiscono, in ordine decrescente di frequenza, fra le modalità "laurea/diploma universitario" (31,1%) e licenza media inferiore (13,1%). Poco più della metà degli intervistati dichiara di svolgere la professione di "impiegato" (50,8%), mentre la restante parte si distribuisce nelle restanti tre categorie: "libero professionista" (19,7%), "operaio" (16,4%), "commerciante o artigiano" (11,5%), non risposta (1,6%). Al di là della consistenza del gruppo di genitori caratterizzato da un alto livello di studio e una buona condizione professionale (meno di un quinto della popolazione svolge una professione operaia), ciò che emerge in maniera piuttosto evidente e rilevante è il fatto che i genitori intervistati sono tutti occupati, a conferma della tendenza delle giovani famiglie italiane con figli piccoli a connotarsi come *two-earner families*, con le note conseguenze in termini di esigenze di servizi per l'infanzia e di conciliazione famiglia-lavoro, soprattutto laddove e allorquando rimane e diventa sempre più importante la prospettiva di un

costante incremento dell'occupazione femminile e l'esigenza di mantenere elevati tassi di natalità.

La prima sezione del questionario contiene un serie di domande anche sul numero complessivo di figli di ogni intervistato, sul numero di figli frequentanti i servizi gestiti dall'associazione, sul tipo di servizio utilizzato (nido o scuola dell'infanzia) e sull'anno di frequentazione (primo, secondo o terzo).

La maggioranza dei genitori ha due figli (67,2%), ma tutti dichiarano di averne attualmente solo uno iscritto gestite dall'associazione⁹⁴. Nel 60,7% dei casi i bambini sono iscritti al nido, mentre nei restanti casi (39,3%) alla scuola dell'infanzia, in maggioranza al secondo anno di iscrizione e, in ordine decrescente di frequenza, al primo e al terzo.

Un'ultima domanda, rilevante ai fini dell'analisi che seguirà, chiede infine ai genitori di dichiarare se appartengono al Consiglio Direttivo dell'associazione. Questa informazione può essere infatti rilevante ai fini dell'interpretazione dei giudizi valutativi sui servizi autogestiti. In riferimento a questa richiesta 10 genitori su 61 affermano di essere membri del Consiglio.

10.1.2 L'accesso al servizio (sezione "B" del questionario).

La prima sezione del questionario è composta da cinque domande riguardanti le modalità di ingresso degli utenti ai servizi gestiti dall'associazione.

Tutti gli intervistati dichiarano di non avere incontrato difficoltà per accedere ai servizi. In alcuni casi, in realtà soltanto 9 su 61, i genitori non

⁹⁴ La domanda che chiede ai genitori di indicare il numero di figli utenti dei servizi gestiti dall'associazione è motivata dall'esistenza di un unico criterio di preferenza utilizzato dall'associazione per ammettere i bambini alle proprie sezioni (oltre cioè al semplice ordine temporale di arrivo della richiesta di iscrizione). Tale criterio favorisce la prosecuzione delle esperienze dei bambini già iscritti e l'accesso ai fratelli e/o alle sorelle dei bambini che frequentano o hanno frequentato quelle strutture. Se si osservano le frequenze di risposta relative ad alcune domande poste successivamente nel questionario, si noterà che in alcuni casi gli intervistati affermano di avere già fruito dei servizi dell'associazione con altri figli. Le due affermazioni tuttavia non sono incompatibili (la prima esperienza può essere avvenuta in passato con figli più grandi, senza sovrapposizioni con la seconda).

hanno ricevuto nessuna informazione riguardante le altre possibilità di inserimento dei loro figli in altri servizi offerti sul territorio, prima di procedere all'iscrizione definitiva. Si può supporre che in questi casi i genitori avessero già individuato nei servizi gestiti dall'associazione una soluzione adeguata e desiderabile per i loro figli. Già si è accennato nel capitolo precedente alla difficoltà di alcune famiglie di trovare posto per i loro bambini nei servizi per la prima infanzia a gestione pubblica, legata soprattutto ad aspetti economici e/o alla situazione abitativa. La scelta delle strutture in cui inserire i propri bambini sembra inoltre essere stata presa con consapevolezza da parte dei genitori, che dichiarano di essere “abbastanza” o “molto” soddisfatti delle informazioni ricevute sui servizi che attualmente utilizzano, prima e al momento del loro ingresso.

Un altro aspetto che chiarisce ulteriormente l'accessibilità dei servizi esaminati da parte delle famiglie intervistate è legato alla spesa che esse sono tenute a sostenere per potersene avvalere. In questo caso si tratta della comune retta mensile e del contributo soci che i genitori devono versare all'associazione una volta ottenuto un posto in una delle strutture da essa gestite, in quanto associati. È in questa prospettiva che si colloca la penultima domanda di questa sezione che chiede agli intervistati di valutare la consistenza della quota pagata per poter utilizzare i servizi dell'associazione. Qui la popolazione si divide in maniera abbastanza omogenea tra chi reputa “giusta” (44,3%), o perfino “abbastanza contenuta” (1,6%) tale spesa e chi invece la giudica “alta” (49,2%) o addirittura “molto alta” (3,3%) (1,6% non risposta).

La valutazione complessiva dell'accessibilità ai servizi gestiti dall'associazione è infine positiva: gli intervistati infatti ritengono tale possibilità complessivamente “abbastanza” (61,7%) o “molto” (38,3%) soddisfacente. Sembra pertanto che nessuno degli intervistati abbia incontrato particolari difficoltà nell'accedervi. Questo risultato potrebbe essere letto anche in relazione alla *mission* dell'associazione, e allo scopo situato che essa si pone fin dalle sue origini, e cioè aiutare le famiglie a trovare una sistemazione adeguata e di qualità per i propri bambini rimasti esclusi dalle liste comunali.

10.1.3 Le motivazioni della scelta del servizio (sezione “C” del questionario).

La sezione del questionario dedicata alle motivazioni che hanno orientato la scelta, prima di un servizio educativo residenziale in struttura rispetto alle altre possibilità di assistenza e di cura all’infanzia e successivamente di una sezione gestita dall’associazione di genitori in esame, è la sola (insieme alla prima, dedicata alla raccolta di informazioni sul compilatore) a non richiedere giudizi valutativi sui servizi in esame. Qui lo scopo è comprendere alcuni dei fattori che possono aver indotto i genitori a scegliere queste tipologie di servizio.

La decisione di affidare i propri figli a un servizio di nido o di scuola dell’infanzia sembra derivare più da motivazioni interne (elaborate personalmente) che non da sollecitazioni esterne o di contesto, come per esempio la presenza di soluzioni alternative. Come si può osservare nella tabella 2, tra i motivi ritenuti più importanti ai fini della scelta di tali servizi, figurano, in ordine, l’impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a (importante per il 78,7% degli intervistati) e la libera scelta (73,8%), ma anche la vicinanza del servizio a casa (68,9%), l’assenza di parenti o amici disponibili ad accudire i bambini durante l’assenza dei genitori (67,2%) e la vicinanza al luogo di lavoro (67,8%) e (69,5%)⁹⁵.

⁹⁵ La domanda iniziale comprendeva quattro opportunità di risposta relative a ognuna delle proposte indicate, su una scala a quattro livelli di importanza – “molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”. Dato l’esiguo numero di casi della popolazione di riferimento, le variabili ottenute sono state successivamente ricodificate in variabili a due modalità di risposta ottenute per mezzo dell’aggregazione delle prime e delle ultime due (rispettivamente “molto”/“abbastanza” e “poco”/“per niente”) che vanno a indicare rispettivamente un’area di prevalente positività e un’area di prevalente negatività di giudizio rispetto al quesito posto. Questo procedimento consente infatti di commentare i risultati in modo più agevole e di caratterizzare la popolazione più chiaramente. Tale sistema verrà utilizzato per l’analisi monovariata di tutte le variabili che assumono la suddetta tipologia di risposta.

TAB. 9 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a rivolgersi a un servizio di nido/scuola dell'infanzia (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positività</i>	<i>Area negatività</i>	<i>Non Risposta (N.R.)</i>
Vicinanza del servizio a casa	68,9 (42)	29,5 (18)	1,6 (1)
Vicinanza del servizio al posto di lavoro	65,5 (40)	31,1 (19)	3,3 (2)
Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a	78,7 (48)	18,0 (11)	3,3 (2)
Indisponibilità di parenti o amici ad accudire il/la bambino/a	67,2 (41)	29,5 (18)	3,3 (2)
Difficoltà nel reperire una baby sitter	31,1 (19)	62,3 (38)	6,6 (4)
Elevato costo di una eventuale baby sitter	42,6 (26)	49,9 (30)	8,2 (5)
Precedenti esperienze positive nello stesso servizio	23,0 (14)	54,1 (33)	23,0 (14)
Consigli di parenti, amici, conoscenti	57,4 (35)	37,7 (23)	4,9 (3)
Libera scelta educativa	73,8 (45)	8,2 (5)	18,0 (11)

Non sorprende tanto il fatto che la decisione di rivolgersi a un servizio di nido o scuola dell'infanzia dipenda in primo luogo dall'impossibilità di poter accudire personalmente il proprio bambino (e quindi per una limitazione che forse dipende solo in parte dalla volontà dei genitori), quanto piuttosto che essa dipenda per una percentuale così alta di genitori da una scelta che essi fanno in maniera autonoma, fuori da ogni condizionamento e, probabilmente, con la consapevolezza di rivolgersi a un servizio di grande valore per la crescita e lo sviluppo dei propri figli, così come la tradizione pedagogica reggiana insegna ormai da molti anni. Per oltre il 70% dei genitori la seconda motivazione più importante di tale decisione si trova infatti in una "libera scelta" educativa. Sembra invece non essere particolarmente importante, ai fini di tale scelta, la difficoltà di reperire una *baby sitter* (ritenuta importante da meno di un terzo dei genitori – 31,1% del totale), quanto piuttosto la spesa che

questo tipo di soluzione verrebbe a rappresentare per la famiglia (42,6%). Anche i consigli dei parenti, degli amici o dei conoscenti rappresentano influenze importanti in questo tipo di decisione per più della metà degli intervistati (57,4%). Solo due genitori hanno utilizzato la possibilità data a tutti gli intervistati di aggiungere altri motivi ritenuti importanti ai fini del raggiungimento di tale decisione, indicando ancora una volta questioni legate al valore educativo del servizio e soprattutto all'importanza delle opportunità di socializzazione con i pari che tali tipologie di servizio sanno offrire ai bambini («avvicinare il bimbo al mondo dei bambini» e «l'importanza di tale esperienza formativa, soprattutto nelle relazioni con gli altri bambini»).

Le domande 7 e 8 chiedono ai genitori di indicare *i)* se, al momento di scegliere i servizi dell'associazione, già erano a conoscenza della loro particolare modalità gestionale e *ii)* da chi hanno ricevuto questa informazione. L'85,2% degli intervistati, all'atto della scelta del nido o della scuola dell'infanzia in cui inserire il proprio bambino, già sapeva che il servizio a cui si stava rivolgendo era gestito da un'associazione di genitori. I genitori sono stati informati innanzitutto da persone appartenenti alla propria rete familiare o sociale (il 39,3% è stato informato da “parenti, amici, conoscenti”); seguono, molto vicine tra loro in termini di percentuali di frequenza, le modalità di risposta che indicano come “diffusori” di questo tipo di informazione “i servizi del Comune” (27,9%) e “l'associazione stessa” (26,2%) – non risposte 1,6%. In un caso è stato indicato che il motivo della conoscenza della particolarità di questi servizi è dato dalla vicinanza del nido al luogo di lavoro e in due casi dal precedente utilizzo dei servizi gestiti dall'associazione per altri figli⁹⁶.

⁹⁶ Queste ultime sono precisazioni date da coloro che hanno scelto la modalità di risposta “altro (specificare)”.

TAB. 10 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a iscrivere i propri figli nelle strutture gestite dall'associazione (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positiv.</i>	<i>Area negativ.</i>	<i>N. R.</i>
Mancanza di posti in strutture pubbliche	82,0 (50)	9,8 (6)	8,2 (5)
Qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private	55,7 (34)	37,7 (34)	6,6 (4)
Maggiore flessibilità	37,7 (34)	50,8 (31)	11,5 (7)
Precedenti esperienze positive nello stesso servizio	16,4 (10)	55,7 (34)	27,9 (17)
Consigli di parenti/amici/conoscenti	50,8 (31)	42,6 (26)	6,6 (4)
Partecipazione alla realizzazione del servizio	26,2 (16)	65,6 (49)	8,2 (5)

L'ultima domanda di questa sezione chiede di indicare quanto, ognuno dei sei motivi indicati, sia stato importante ai fini della decisione di iscrivere il proprio bambino nelle sezioni in cui è attualmente inserito (tabella 10).

La motivazione che ha raccolto la maggior parte dei consensi da parte degli intervistati è la prima, "mancanza di posti in strutture pubbliche", a conferma della peculiarità dei servizi dell'associazione che ancora oggi per le famiglie reggiane rappresentano principalmente un'alternativa al servizio pubblico. Anche la seconda motivazione "qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private" è degna di interesse poiché rappresenta una posizione di tipo ideologico nei confronti di tipologie di servizi che, seppure molto simili a quelle pubbliche nelle modalità di realizzazione, se ne differenziano a livello gestionale. Quest'ultima motivazione, tuttavia, insieme alla quarta ("consigli di parenti/amici/conoscenti"), sebbene accolga il consenso della maggior parte degli intervistati (più della metà), si colloca a una significativa distanza dalla prima che sembra pertanto la giustificazione principale della scelta dei genitori delle strutture in esame. Questo rappresenta un segnale fondamentale ai fini dell'approfondimento che verrà condotto nella seconda parte dell'analisi dei dati, poiché manifesta una posizione di partenza molto simile tra gli intervistati, creata da una scelta, se non forzata, certamente indotta dalla loro esclusione dal servizio pubblico. È necessario sottolineare infine che la motivazione della "maggiore flessibilità" dei servizi considerati è ritenuta importante solo dal 16,4% degli intervistati e certamente l'opportunità di partecipare alla loro realizzazione (ai fini della scelta del nido o della scuola dell'infanzia in cui inserire il proprio bambino) si è rivelata importante solo per una minoranza degli intervistati, come si può osservare dalla tabella (ultima riga); certamente uno dei motivi meno influenti sulla decisione finale, per la maggior parte degli intervistati.

Questa domanda, come la prima di questa sezione e molte altre più avanti nel questionario strutturate nello stesso modo, consentiva agli intervistati di aggiungere una spiegazione a quanto richiesto, ritenuta importante ma assente fra quelle elencate⁹⁷. In questo caso i motivi portati a giustificazione della scelta delle strutture in cui iscrivere i propri figli, non compresi fra quelli indicati, sono leggermente più numerosi (tuttavia in maniera non rilevante ai fini dell'analisi sull'intera popolazione) rispetto a quelli riportati in riferimento alla domanda precedente. I condizionamenti che si sono rivelati decisivi sono molto diversi fra loro: la conoscenza delle insegnanti, la qualità della struttura, una precedente esperienza negativa all'interno delle strutture comunali (un caso per ciascuna motivazione) e la convenienza dal punto di vista logistico (vicinanza a casa) e dal punto di vista economico (due casi per ciascuna motivazione). Quest'ultima eventualità si presenta soprattutto a coloro che, per motivi di reddito, trovano meno vantaggiosa l'applicazione di un sistema tariffario differenziato (come avviene nei servizi a gestione pubblica) rispetto a un sistema in cui tale differenziazione non è prevista. È interessante notare che uno dei due genitori che ha indicato questo tipo di condizionamento, ha successivamente corretto⁹⁸ tale affermazione con la seguente precisazione:

«abbiamo iscritto la bimba per questo motivo inizialmente, ma oggi avremmo sicuramente dato altre motivazioni».

⁹⁷ Tutte le batterie di domande del questionario contengono la possibilità per gli intervistati di aggiungere un'ulteriore specificazione libera, attraverso l'utilizzo dell'opportunità di risposta "Altro (specificare)". Riporto a titolo esemplificativo, anche degli altri (per i quali si rimanda all'Appendice metodologica nella parte dedicata al questionario), il caso a cui ci si riferisce:

Domanda 9. Per quali motivi ha scelto questa struttura? (Indicare quanto ciascuna voce, al momento dell'iscrizione, è stata importante ai fini della scelta del nido/scuola dell'infanzia in cui inserire Suo/a figlio/a).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Mancanza di posti in strutture pubbliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maggiore flessibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigli di parenti/amici/conoscenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipazione alla realizzazione del servizio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁹⁸ Utilizzando lo *Spazio note* posto al termine di ogni sezione del questionario.

10.1.4 Gli ambienti del servizio (sezione “D” del questionario).

La quarta sezione del questionario è composta da due domande che chiedono un giudizio valutativo sulla struttura fisica degli ambienti in cui si svolgono i servizi. Complessivamente gli intervistati esprimono un alto livello di gradimento su questo aspetto. Lo dimostra il fatto che alla prima domanda “*Nel complesso, quanto ritiene soddisfacenti gli ambienti del servizio?*” (la numero 10 del questionario) la popolazione si divide fra gli *item* “molto” e “abbastanza” soddisfacenti. Nessuno cioè esprime un giudizio di carattere negativo o parzialmente negativo (utilizzando le opzioni “per niente” e “poco” soddisfacenti).

Una maggiore, seppur complessivamente debole, eterogeneità si trova invece nelle frequenze di risposta alla domanda successiva, che chiede un giudizio su alcuni specifici aspetti della struttura fisica dei locali interni e dei luoghi esterni alle strutture. In particolare viene espresso un livello di gradimento molto elevato rispetto alla qualità degli ambienti in generale, dell’accoglienza e della pulizia dei locali. Soltanto una piccola parte di intervistati, e, considerando le frequenze assolute, non particolarmente rilevante, si esprime in maniera non positiva rispetto alle caratteristiche interne dei locali, e cioè alle loro dimensioni, alla sicurezza degli edifici, alla disponibilità di giochi e di altro materiale didattico forniti dalla struttura⁹⁹. La parte più consistente di giudizi sulle specifiche caratteristiche degli ambienti in cui si svolgono le attività del nido e della scuola dell’infanzia appartenenti a una prevalente area di negatività (che accomuna 8 casi su 61), è indirizzata alle aree esterne ai locali, in particolare alla “disponibilità di spazi verdi” nelle immediate vicinanze delle strutture.

Si può affermare, in definitiva, che sebbene la popolazione dei genitori intervistati non sia unanimemente d’accordo sulla qualità degli ambienti, i giudizi dissonanti rappresentano casi isolati rispetto a una valutazione ampiamente maggioritaria di carattere positivo.

⁹⁹ Si parla di non rilevanza della parte di popolazione che esprime una valutazione sulle caratteristiche degli ambienti delle strutture collocabile entro un’area di prevalente negatività di giudizio, poiché, in riferimento agli aspetti menzionati, non superano mai valori assoluti pari a 2 o a 3.

10.1.5 Lo stile di lavoro degli operatori (sezione “E” del questionario).

La quinta sezione del questionario è dedicata a raccogliere i giudizi degli intervistati sullo stile di lavoro degli operatori, in particolare delle assistenti, e sul tipo di rapporto che ognuno ha stabilito con loro.

Anche in questo caso, così come rilevato precedentemente, le risposte alla maggioranza delle domande appartenenti a questa area del questionario si distribuiscono sulla popolazione in maniera piuttosto omogenea, indicando un giudizio prevalentemente positivo, sia rispetto alla valutazione generale dell’operato delle educatrici, sia rispetto ai singoli aspetti del loro lavoro. Più interessante invece è l’analisi delle risposte alle prime due domande aperte del questionario, che chiedono di descrivere brevemente il rapporto che ogni intervistato, e il/la proprio/a figlio/a, ha stabilito con le assistenti.

Le prime due domande (12 e 13) chiedono agli intervistati di esprimere un giudizio sulla comprensibilità del linguaggio e sulla capacità di ascolto delle operatrici. Rispetto alla prima di queste domande (“*Trova chiaro e semplice il linguaggio degli operatori?*”) tutte le risposte si collocano entro una prevalente area di positività di giudizio. Tre genitori su quattro scelgono direttamente la valutazione massimamente positiva. Una maggiore eterogeneità, sempre però nell’ambito di risposte appartenenti a un’area di prevalente positività di giudizio, si riscontra in riferimento alle due domande successive (13 e 14) e in particolare a quella che chiede una valutazione sul rapporto stabilito con gli operatori. Sono invece valutazioni fortemente connotate positivamente quelle relative al tipo di relazione instaurata tra i bambini e gli operatori.

Come si può facilmente osservare dalla tabella 11, le valutazioni dei genitori chieste su alcuni singoli aspetti dello stile di lavoro delle operatrici, si distribuiscono in prevalenza entro un’area di prevalente positività di giudizio. Una minima parte della popolazione infatti esprime un giudizio parzialmente (e mai totalmente) negativo¹⁰⁰ su ogni singolo particolare, tranne che per il caso della valutazione del rapporto operatore-proprio/a figlio/a. E’ invece il rapporto genitore-operatore quello valutato meno positivamente, in relazione alla capacità degli operatori di saperli ascoltare e coinvolgere. La valutazione di tale relazione verrà esplicitata più dettagliatamente nella domanda aperta,

¹⁰⁰ In tali casi infatti le risposte si collocano entro la modalità “poco soddisfatto”. Nessun intervistato cioè ha scelto l’opzione “per niente soddisfatto”.

collocata successivamente nel questionario e dedicata appositamente a cogliere tale aspetto. È bene precisare tuttavia che i giudizi appartenenti a un'area di prevalente negatività riguardano un numero di casi ampiamente minoritario (da uno a sei) rispetto all'intera popolazione.

TAB. 11 *Quanto è soddisfatto dei seguenti aspetti del lavoro degli operatori? (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positiv.</i>	<i>Area negativ.</i>	<i>N.R.</i>
Capacità di ascolto nei Suoi confronti	96,7 (59)	3,3 (2)	0,0 (0)
Competenza	98,4 (60)	1,6 (1)	0,0 (0)
Cortesie	98,4 (60)	1,6 (1)	0,0 (0)
Disponibilità	96,7 (59)	3,3 (2)	0,0 (0)
Capacità di coinvolgere i genitori	93,4 (57)	6,6 (4)	0,0 (0)
Rapporto con i bambini	98,4 (60)	1,6 (1)	0,0 (0)
Rapporto con Suo/a figlio/a	100,0 (61)	0,0 (0)	0,0 (0)
Serenità dell'ambiente educativo	96,7 (59)	1,6 (1)	1,6 (0)

Le domande 15 e 16 chiedono agli intervistati di descrivere in poche righe il tipo di rapporto che rispettivamente i propri/e figli/e e loro stessi hanno stabilito con le educatrici. Queste domande non sono state chiuse proprio per permettere ai genitori di esprimere le proprie valutazioni in modo libero, sia nella forma che nel dettaglio considerati più opportuni. In fase di archiviazione dei dati ho conservato quindi la massima eterogeneità di risposta per procedere solo in un secondo momento alla classificazione delle risposte in due o tre modalità.

Rispetto alla domanda “*Può descrivere brevemente il rapporto che Suo/a figlio/a ha stabilito con gli operatori?*” ho condotto la chiusura delle risposte individuando due classi prevalenti di risposta, rispetto alle quali la popolazione si distribuisce in modo interessante, sebbene non bilanciato. La prima classe, che raccoglie più di due terzi della popolazione (63,9%), contiene tutte le descrizioni che gli intervistati hanno dato del rapporto tra il proprio figlio (o la propria figlia) e le educatrici utilizzando espressioni caratterizzate da “neutralità affettiva”, pur indicando la costruzione di una relazione positiva, talvolta ottimale. Le parole scelte dai genitori sono in questo caso: rapporto buono, molto buono, sereno, positivo, costruttivo, equilibrato, di dialogo, di allegria, di considerazione, di rispetto delle regole, di collaborazione, ecc. La specificità di tale categoria di risposta, che emerge più chiaramente se posta in

antitesi con la successiva (denominata appunto “affettività”)¹⁰¹, sta nella descrizione di una relazione che, seppur positiva (a conferma della posizione espressa dagli intervistati in riferimento alla richiesta di valutare sinteticamente, in modo prevalentemente positivo o prevalentemente negativo, il rapporto tra i propri figli e le operatrici¹⁰²), mantiene una caratterizzazione di tipo formale-pedagogico più che informale-affettivo. In questo caso viene posto l’accento sulla positività di un rapporto equilibrato, di rispetto e di stima fra i bambini (che ai loro genitori appaiono sereni) e le educatrici (che si mostrano autorevoli e competenti). La caratterizzazione di questa tipologia descrittiva diventa più evidente se la si pone in comparazione con la seconda classe di risposta che raccoglie circa il 26,2% degli intervistati, poco più di un quarto della popolazione¹⁰³. Qui sono stati inseriti tutti i casi che descrivono il rapporto fra i bambini e le educatrici con parole a forte contenuto emotivo (fiducia, affetto, totale coinvolgimento, amore, coccole, punto di riferimento, ecc.) indicando pertanto una complicità affettuosa trascinante da e per entrambe le parti, una relazione pedagogico-affettiva caratterizzata da un più alto livello di implicazione emotiva e di coinvolgimento affettivo da parte delle persone coinvolte.

La domanda seguente (numero 16) chiede ai genitori intervistati di descrivere brevemente il rapporto che ognuno di loro ha stabilito con le insegnanti. La procedura di raccolta delle informazioni, di successiva trasformazione delle stesse in dati e di archiviazione, è avvenuta con la stessa metodologia (e sulla base della stessa concettualizzazione) utilizzata per le risposte precedenti. La domanda è stata elaborata in modo da consentire risposte aperte e le informazioni raccolte sono state dapprima trasformate in dati, e archiviate in modo da conservarne la massima varietà, e successivamente distinte in tre classi che hanno diviso la popolazione di riferimento secondo il contenuto semantico attribuito alla descrizione che ogni singolo intervistato ha dato del proprio rapporto con le operatrici. Sono derivate così tre modalità di risposta: “neutralità affettiva”, “affettività” e “distacco”. La costruzione di una classe di risposta in più rispetto al caso precedente, è giustificata dal fatto che le risposte date a questa domanda si sono diversificate in tre (e non due come nel caso precedente) contenuti

¹⁰¹ Queste “etichette” traggono ispirazione dalle *pattern variables* di Talcott Parsons.

¹⁰² Si veda la settima riga della tabella precedente.

¹⁰³ Il totale di risposte a questa domanda è raggiunto dal 13,1% di non risposte.

semantici, molto eterogenei fra loro, ma simili all'interno dei rispettivi gruppi. Analogamente a quanto avvenuto per il trattamento delle risposte alla domanda precedente, la modalità che presenta una frequenza percentuale maggioritaria (52,5%) è quella che indica la costruzione di una relazione genitore-operatore caratterizzata da "neutralità affettiva". L'intervistato, infatti, pur indicando la costruzione di una relazione positiva con le educatrici, si esprime in modo sintetico e comunque spogliato di qualsiasi contenuto emotivo o affettivo. In sostanza sembra delinearsi la costruzione di una relazione formale con il ruolo istituzionale che le educatrici ricoprono e con il quale gli intervistati sembrano identificarle, un rapporto rispettoso, di reciproca cordialità e disponibilità, ma comunque "misurato". Le parole scelte per descrivere tale relazione sono: abbastanza buono, buono, molto buono, cordiale, discreto, di confronto, di disponibilità, ecc. La seconda modalità di risposta, in ordine decrescente di frequenza (27,9 % del totale), è quella che attribuisce alla relazione un carattere "affettivo". In questo gruppo rientrano i genitori che dichiarano di avere instaurato un rapporto con le educatrici più profondo rispetto al gruppo precedente, più "sentito", connotato da livelli diversi di intensità che vanno dalla fiducia e il rispetto fino all'affetto e all'amicizia. Sembra cioè che il rapporto genitore-educatrice vada al di là di quello formale "fra ruoli" per diventare più personalizzato, più vicino, spesso confidenziale, amichevole o addirittura di vero e proprio affetto, comunque sempre accompagnato da un contenuto appartenente alla sfera dei sentimenti profondi. Le parole scelte dagli intervistati per definire tale rapporto sono: fiducia, stima, gratitudine, amicizia, confidenza, affetto, ecc. L'ultimo gruppo, decisamente minoritario in termini di frequenze percentuali (6,6%), costituisce una categoria a sé poiché, pur avvicinandosi più al primo che al secondo dei gruppi sopraccitati, si connota in modo del tutto peculiare e ben definito: questi genitori definiscono il proprio rapporto con le educatrici distaccato, non profondo, e pertanto difficile da valutare o giudicare. Un caso su quattro porta a giustificazione di tale giudizio la sporadicità degli scambi quotidiani con il personale della scuola dovuta ai propri impegni lavorativi.

La domanda numero 17 *"Può indicare cosa cambierebbe in più o in meno dei seguenti aspetti del servizio?"* chiede agli intervistati di indicare, per ciascuna voce, quali aspetti del servizio cambierebbero in misura minore o in misura maggiore rispetto alla situazione esistente. Ho inserito questa domanda nella sezione "E" riguardante lo stile di lavoro degli operatori poiché viene

chiesta un'opinione sul numero delle educatrici, sul numero dei bambini per educatrice, sulle attività proposte ai bambini e sul coinvolgimento dei genitori.

TAB. 12 *Può indicare cosa cambierebbe in più o in meno dei seguenti aspetti del servizio? (valori percentuali).*

	<i>In più</i>	<i>In meno</i>	<i>Uguale</i>	<i>N.R.</i>	<i>Totali</i>
Il numero delle educatrici	41,0	0,0	59,0	0,0	100,0
Il numero dei bambini per educatrice	11,5	36,1	50,8	1,6	100,0
Le attività proposte ai bambini	32,8	3,3	62,3	1,6	100,0
L'elasticità dell'orario giornaliero di entrata-uscita	29,5	1,6	67,2	1,6	100,0
L'apertura annuale	29,5	1,6	67,2	1,6	100,0
Il coinvolgimento dei genitori	21,3	1,6	77,0	0,0	100,0

Come si può osservare dalla tabella 12, in riferimento a tutti gli aspetti menzionati, la maggioranza della popolazione è soddisfatta della situazione esistente. Quasi un terzo dei genitori aumenterebbe le attività proposte ai bambini, l'elasticità dell'orario giornaliero di entrata-uscita e l'apertura annuale del nido o della scuola dell'infanzia. Molti di loro (il 41% del totale) aumenterebbero il numero delle educatrici e ridurrebbero (per il 36,1% dei casi) il numero dei bambini per ogni educatrice. Rimane un dato difficilmente comprensibile, se si pensa che nessun genitore vorrebbe ridurre il numero delle educatrici. È quello che indica un 11,5% di intervistati favorevoli ad aumentare il numero di bambini per ogni insegnante. Più interessante, ai fini della ricerca stessa e della successiva fase di analisi delle correlazioni tra variabili, è quello relativo all'ultima riga della tabella 5: è il livello di coinvolgimento dei genitori a essere considerato attualmente l'aspetto dei servizi più soddisfacente fra quelli menzionati. Il 77% degli intervistati lascerebbe infatti invariata questa situazione contro un 21,3% che vorrebbe cambiare tale opportunità aumentandola e una piccola parte (1,6%) che invece vorrebbe ridurla.

La domanda 18 chiude questa sezione chiedendo ai genitori di esprimere una valutazione complessiva sullo stile di lavoro degli operatori che si colloca, per la quasi totalità dei casi, entro un'area di prevalente positività di giudizio. Soltanto due casi su 61 si dichiarano poco soddisfatti relativamente a questo aspetto, ribadendo pertanto una posizione nell'insieme favorevole, già

ampiamente sostenuta attraverso le risposte alle prime tre domande di questa area del questionario.

10.1.6 L'organizzazione e la gestione del servizio (sezione "F" del questionario).

La sesta sezione del questionario è volta a raccogliere i giudizi dei genitori sugli aspetti organizzativi e gestionali dei servizi dell'associazione e rispetto alla circolazione delle informazioni al suo interno e fra le famiglie utenti. Questa parte contiene quattro domande (dalla 19 alla 21). Ancora una volta complessivamente gli intervistati esprimono giudizi prevalentemente positivi nei confronti di tutti gli aspetti contenuti in questa parte del questionario.

In particolare tutta la popolazione valuta positivamente la gestione e la capacità dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia di rispondere alle proprie esigenze familiari. Il lavoro e l'impegno soprattutto di alcuni soci sembrano pertanto essere ampiamente apprezzati da tutti i genitori, indipendentemente dal ruolo che ognuno di loro occupa all'interno dell'associazione, cioè indipendentemente dal tipo di impegno e dalle funzioni che essi hanno assunto nei confronti dell'associazione e delle altre famiglie utenti. L'approvazione e l'apprezzamento di tale impegno da parte di tutti gli intervistati costituisce la principale fonte di riconoscimento del lavoro supplementare svolto da coloro che si occupano della gestione effettiva dei servizi, pur svolgendo professioni anche molto diverse, talvolta del tutto estranee, a quelle solitamente richieste e impiegate nel campo dei servizi per l'infanzia. Un esempio efficace quindi di impiego di risorse personali e sociali che attraverso la costruzione di reti di relazioni sociali e istituzionali affidabili si mostra capace di rispondere adeguatamente ai bisogni educativi dei bambini e alle esigenze espresse dai genitori, attraverso l'auto-organizzazione e l'auto-responsabilizzazione nei confronti di se stessi e degli altri. Un atteggiamento, questo, che, se ampiamente condiviso e adeguatamente veicolato, può giocare un ruolo molto importante ai fini del perseguimento del benessere familiare e sociale a livello macro.

Alcune posizioni discordanti rispetto a un *trend* prevalentemente positivo di giudizio, ancorché ampiamente minoritarie, si registrano invece in relazione alle domande che riguardano la circolazione delle informazioni e l'organizzazione dei servizi. Rispettivamente cinque e due casi sul totale

esprimono un'opinione che si colloca entro un'area di prevalente negatività di giudizio in riferimento alle informazioni periodicamente ricevute sui servizi utilizzati e in riferimento alla domanda *“Nel complesso, quanto ritiene soddisfacente l'organizzazione del servizio?”*, che chiude questa sezione del questionario.

10.1.7 Il coinvolgimento dei genitori (sezione “G” del questionario).

La sezione “G” del questionario contiene otto domande che tentano di indagare in modo circostanziato quanto i genitori si sentano parte integrante del “sistema associazione”, e non solo del suo ambiente, in termini sia di corresponsabilizzazione al suo funzionamento, sia di compartecipazione alla vita dei servizi. Lo scopo, dettagliato e approfondito nella seconda fase dell'analisi dei dati, è comprendere in che modo i vari aspetti della compartecipazione ai servizi per l'infanzia da parte dei genitori, possa influire sulla valutazione che essi danno alla propria esperienza, al termine di almeno un anno di frequentazione dell'associazione, di fruizione dei servizi e di condivisione di situazioni.

La prima domanda (la numero 23) chiede semplicemente agli intervistati di indicare se ritengano giusto il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi in cui sono inseriti i loro figli (indicando una sola risposta a scelta fra “sì”, “no” e “non so”) e di portare, subito dopo la risposta sintetica, una breve giustificazione di tale opinione. La maggioranza degli intervistati (il 90,2%) risponde in modo affermativo a questa domanda, mentre il restante 9,8% si divide equamente fra le modalità di risposta alternative (“no” e “non so”). Soltanto metà (50,8%) della popolazione giustifica la propria opinione. I chiarimenti addotti a motivazione del parere più diffuso tra i genitori (che in maggioranza considera giusto il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi educativi utilizzati dai loro bambini) possono essere così riassunti:

1. il primo gruppo giustifica tale posizione sostenendo l'importanza della condivisione genitoriale delle esperienze dei propri figli, e, in generale, di tutto quello che li riguarda;
2. un secondo gruppo pone l'accento sull'importanza della condivisione fra insegnanti e genitori del progetto educativo e del percorso pedagogico dei bambini ai fini di *i)* migliorare, sviluppare, arricchire e adeguare le

proposte educative e *ii*) trovare soluzioni adeguate, personalizzate e condivise alle problematiche che possono emergere durante lo svolgimento delle attività scolastiche;

3. il terzo gruppo di spiegazioni rimanda infine alla natura di tali servizi (di cui i genitori stessi sono promotori) e dell'associazione che li gestisce (che rappresenta la principale forma e mezzo di partecipazione delle famiglie). Il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi in esame viene riconosciuto come il requisito distintivo dello spirito di tale iniziativa associativa e fondamento della sua peculiare identità.

Dalle motivazioni addotte da coloro che invece esprimono una posizione diversa rispetto al sopracitato quesito (contraria o titubante rispetto al coinvolgimento dei genitori nelle questioni che riguardano i servizi) emerge tutta la complessità legata alla particolarità di questa esperienza. Se per qualcuno quella considerata è una competenza esclusivamente ascrivibile agli educatori e agli amministratori pubblici, per altri questo tipo di coinvolgimento dei genitori rappresenta certamente un valore e una significativa opportunità di arricchimento, che tuttavia può essere mossa talvolta da esigenze personali più che da motivazioni sociali volte al perseguimento del bene comune.

A partire dalla domanda numero 24, e proseguendo con le tre successive, si sviluppa un'analisi sulle attuali opportunità di partecipazione dei genitori ai servizi. In primo luogo si chiede agli intervistati di indicare quanto ritengano soddisfacente la possibilità che attualmente hanno di svolgere alcune attività, orientate principalmente a creare legami sociali. La distribuzione della popolazione all'interno di tali variabili può offrire un primo quadro della rete di relazioni sociali affidabili che i genitori sono riusciti a costruire con gli altri soggetti adulti coinvolti nei servizi (in particolare con le educatrici e con gli altri genitori) (si veda la tabella 13).

Le valutazioni espresse dai genitori relativamente alle diverse attività di tipo relazionale e comunicativo che li connettono agli altri adulti coinvolti nei servizi si collocano in maggioranza entro un'area di prevalente positività di giudizio. Ciò significa che la maggioranza della popolazione, con una variabilità di massimo 15 punti percentuali rispetto a ogni attività e comunque in misura mai inferiore a quasi tre quarti del totale, si esprime sempre in modo favorevole rispetto alle stimolazioni suggerite. In particolare i genitori sembrano più soddisfatti della frequenza con cui svolgono le attività tipiche della programmazione curricolare con gli educatori (e nello specifico le

periodiche assemblee e i colloqui individuali), che non della frequenza con cui svolgono quelle attività che invece richiedono una maggiore spontaneità, oltre che spirito d'iniziativa, da parte dei genitori o del personale educativo, come la comunicazione giornaliera fra genitori ed educatori sulle attività svolte dai bambini o le attività proposte ai genitori. Questo aspetto è ulteriormente sottolineato da un risultato che vede l'attività di scambio di informazioni fra i genitori ottenere la quota maggiore di giudizi appartenenti a una prevalente area di negatività. Per quasi un intervistato su quattro questo genere di interattività fra genitori avviene in misura minore rispetto a quanto opportuno o auspicabile, comunque con una frequenza che non appare soddisfacente.

TAB. 13 *Quanto ritiene soddisfacente la frequenza con cui effettua le seguenti attività? (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positiv.</i>	<i>Area negativ.</i>	<i>N.R.</i>
Scambio di informazioni con gli altri genitori	73,8 (45)	14,6 (15)	1,6 (1)
Assemblee con gli educatori	88,5 (54)	9,8 (6)	1,6 (1)
Colloqui individuali fra genitori e educatori	85,2 (52)	9,8 (6)	4,9 (2)
Attività proposte ai genitori	85,2 (51)	16,7 (10)	0,0 (0)
Comunicazione giornaliera ai genitori sulle attività svolte dai bambini	82,0 (50)	16,4 (10)	1,6 (1)

La domanda 25 insiste su questo argomento chiedendo ai genitori di giudicare la possibilità che attualmente hanno di esprimere le proprie esigenze, di essere coinvolti nella realizzazione di alcune attività e di incontrare gli altri genitori (tabella 14).

TAB. 7 *Quanto ritiene soddisfacente la possibilità che attualmente ha di: (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positiv.</i>	<i>Area negativ.</i>	<i>N.R.</i>
Esprimere le Sue esigenze	91,8 (56)	8,2 (5)	0,0 (0)
Visionare il materiale utilizzato da Suo/a figlio/a	98,4 (60)	1,6 (1)	0,0 (0)
Essere coinvolto nella realizzazione delle attività	88,5 (54)	11,5 (7)	0,0 (0)
Incontrare gli altri genitori	78,7 (48)	19,7 (12)	1,6 (1)

Ancora una volta la popolazione esprime un giudizio in maggioranza positivo nei confronti di alcune opportunità di coinvolgimento nei servizi e di relazionalità sociale. Di nuovo è la possibilità di incontrare gli altri genitori a

ottenere il maggior numero di valutazioni negative. Quasi un genitore su cinque ritiene tale possibilità non soddisfacente.

All'inizio della sezione "G" del questionario si è cercato di comprendere se gli intervistati fossero favorevoli al (cioè ritenessero giusto il) loro coinvolgimento nelle decisioni che riguardano i servizi educativi utilizzati dai propri figli, chiedendo di esprimere un giudizio su una situazione di carattere generale e potenziale. Le domande 26 e 27 accompagnano i genitori in direzione di un diverso piano di analisi, quello della valutazione del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi in esame, dopo almeno un anno di esperienza negli stessi. La domanda 26 si collega alla prima di questa sezione. Chiede infatti di indicare con che frequenza i genitori sentano di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio. Rispetto a tale sollecitazione la maggioranza degli intervistati si esprime in modo prevalentemente negativo, affermando, nella maggioranza dei casi (63,3%), di sentire solo sporadicamente il peso delle proprie opinioni sulle decisioni collettive riguardanti il servizio. Una sensazione, questa, che potrebbe trovare diverse giustificazioni e che sarà interessante osservare, in modo particolare, in relazione alla variabile ricavata dalla domanda 27, posta subito dopo nel questionario e riguardante la frequenza con cui i genitori sono soliti partecipare agli incontri previsti nell'ambito dei programmi curricolari. Soltanto poco più della metà degli intervistati (57,4%) afferma di partecipare regolarmente (sempre o quasi sempre) agli incontri che il servizio organizza per e con i genitori.

La domanda 28 chiede agli intervistati di esprimere un giudizio sul proprio attuale livello di coinvolgimento nei servizi, rispetto a quanto essi potevano prevedere o si aspettavano inizialmente, prima dell'iscrizione dei loro figli alle sezioni gestite dall'associazione. Similmente a quanto rilevato in riferimento alle due domande precedenti, anche in questo caso gli intervistati si dividono in due gruppi abbastanza omogenei in termini di frequenze di risposta: il 52,4% di loro afferma infatti di essersi sentito più coinvolto nella realizzazione dei servizi in esame, rispetto a quanto potesse aspettarsi o potesse auspicare inizialmente, contro il 44,3% di genitori che invece afferma di non essere stato

particolarmente sorpreso da questo aspetto, né in senso positivo né in senso negativo (e quindi di essersi sentito partecipe proprio nella misura attesa)¹⁰⁴.

La penultima domanda di questa sezione chiede agli intervistati di indicare il proprio livello di accordo con alcune affermazioni riguardanti la tipologia e il livello di coinvolgimento dei genitori nei servizi. Nella grande maggioranza dei casi, gli intervistati sono favorevoli alla partecipazione dei genitori all'organizzazione e alla gestione dei servizi, e soddisfatti degli spazi di partecipazione alle attività e ai momenti ludici ad essi dedicati. È possibile ipotizzare che gli intervistati siano favorevoli pertanto anche a una modalità gestionale di servizi per l'infanzia analoga a quella considerata. La domanda di controllo volta a evidenziare il livello di accordo degli intervistati rispetto all'idea contraria (e cioè che in generale i genitori non dovrebbero essere coinvolti) sembra avvalorare ulteriormente la posizione, assai generalizzata, anzidetta (tabella 15).

TAB. 15 *Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni: (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Area positiv.</i>	<i>Area negativ.</i>	<i>N.R.</i>
I genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione del servizio	90,2 (55)	9,8 (6)	0,0 (0)
I genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio	73,8 (45)	26,2 (16)	0,0 (0)
I genitori dovrebbero partecipare ai momenti ludici (giochi con i bambini, feste, ecc.)	85,2 (52)	14,8 (9)	0,0 (0)
I genitori non dovrebbero essere coinvolti	11,5 (7)	85,2 (52)	3,3 (2)

I genitori sembrerebbero riconoscere perciò nella propria corresponsabilità al funzionamento dei servizi il valore aggiunto della loro esperienza, che complessivamente sembra essere una esperienza di partecipazione valutata in modo positivo (quasi tre intervistati su quattro trovano abbastanza soddisfacente il proprio coinvolgimento nei servizi, il 16,7% molto e l'8,2% poco, per un totale di più del 90% di valutazioni ascrivibili a un'area di prevalente positività di giudizio).

¹⁰⁴ Il 100% delle risposte a questa domanda si raggiunge con il 3,2% di rispondenti (pari a 2 casi su 61) che afferma di essere stato sorpreso in negativo, cioè di aver avuto infine la sensazione di essere stato meno coinvolto di quanto avesse previsto o sperato inizialmente.

10.1.8 I risultati del servizio (sezione “H” del questionario).

La nona sezione del questionario ha lo scopo di portare all'evidenza i principali risultati, in termini soprattutto di possibile miglioramento delle relazioni familiari e sociali delle persone coinvolte, ottenuti più o meno direttamente dalla partecipazione ai servizi considerati. Questa parte è costituita da cinque domande volte a comprendere se al termine di una esperienza della durata di almeno un anno, tali servizi abbiano generato degli effetti positivi sulla qualità di vita delle singole persone coinvolte, in particolare degli intervistati e dei loro figli, e sulla qualità di vita familiare.

La prima domanda di questa sezione (numero 31) cerca di approfondire quanto già trattato in parte e più superficialmente in alcune parti dell'area precedente del questionario (sezione G – “*Il coinvolgimento dei genitori*”). Si invitano cioè gli intervistati a definire il rapporto che essi hanno stabilito con gli altri genitori. Le opportunità di risposta, inizialmente differenziate secondo una scala a quattro livelli di vicinanza-intensità relazionale – *a)* nessun rapporto, *b)* rapporto di conoscenza, *c)* rapporto in alcuni casi di conoscenza e in altri di amicizia, *d)* rapporto di amicizia – sono state successivamente ricodificate in due classi, considerando sia la numerosità (limitata) della popolazione di riferimento, sia il contenuto semantico delle due categorie di risposta ricostruite. Inizialmente ho ipotizzato che il tipo di rapporto stabilito fra i genitori difficilmente potesse appartenere alle categorie estreme, se non per un numero molto limitato di casi, poiché è più ragionevole pensare che, nell'ambito di un gruppo di genitori accomunati inizialmente solo dall'utilizzo di uno stesso servizio per i propri figli, i rapporti che si stabiliscono fra loro siano legati con più probabilità alla singola propensione e alla reciproca disponibilità alla relazione, cioè alle caratteristiche individuali. Le due classi di risposta distinguono così coloro che affermano di aver creato in alcuni casi anche dei rapporti di amicizia con alcuni altri genitori (54,1%), scegliendo quindi un termine fortemente connotato da un punto di vista emotivo per definire tali relazioni, e coloro che ritengono invece di avere creato esclusivamente rapporti di conoscenza, o addirittura nessun rapporto (45,9%),

definiti esclusivamente da parole assenti di quella reciprocità, vicinanza e caratterizzazione di tipo affettivo tipica dei rapporti amicali¹⁰⁵.

Le tre domande successive (32, 33 e 34) guidano gli intervistati a riflettere sui risultati che i servizi hanno generato in termini di miglioramento della qualità della vita, individuale e familiare. L'analisi delle frequenze di risposta alle singole domande evidenziano che la frequentazione dei servizi ha prodotto, nella maggioranza dei casi e rispetto a tutte le dimensioni indicate, un miglioramento nelle condizioni generali di vita dei soggetti coinvolti. In particolare, tale miglioramento è particolarmente avvertito nei confronti dei bambini (il 91,8% dei genitori ritiene infatti che la qualità di vita dei propri figli sia migliorata dopo la frequentazione del nido o della scuola dell'infanzia), a dimostrazione del valore riconosciuto in questa regione a tali servizi, non solo come soluzione alla temporanea assenza dei genitori, ma come vera e propria opportunità educativa per i bambini piccoli. Al secondo posto, in ordine decrescente di frequenza di risposte (collocate comunque nell'area di una prevalente positività di giudizio), rientra la valutazione della qualità di vita della propria famiglia, giudicata migliore dopo almeno un anno di frequentazione dei servizi in esame dall'86,9% dei genitori. La minor quota di valutazioni positive, che comunque rimangono ampiamente maggioritarie all'interno della popolazione di riferimento, viene attribuita dagli intervistati ai miglioramenti ottenuti, grazie al servizio, nella propria vita (85,2%). Un risultato quest'ultimo che può essere motivato dalla diffusa tendenza a considerare i servizi educativi per l'infanzia come servizi volti a una specifica categoria di persone, i bambini appunto, i cui effetti pertanto si manifestano soprattutto su questi aspetti ed, eventualmente, solo per via indiretta, sui loro genitori. È necessario porre attenzione altresì all'elevata percentuale di genitori capace di riconoscere effetti positivi anche sulla propria qualità di vita. Si rimanda più avanti (paragrafo 10.2.3) il tentativo di comprendere se sia possibile connettere tale risultato a uno stile partecipativo differente dei genitori ai servizi in esame o piuttosto ai benefici ottenuti dagli stessi in modo più indiretto (per esempio in termini di tranquillità personale piuttosto che di sostegno al proprio compito educativo o altro).

¹⁰⁵ Le risposte sono state pertanto ricodificate in due classi che ho denominato, rispettivamente, "rapporto coinvolto" e "rapporto distaccato", secondo il significato sopradDETTO.

L'ultima domanda di questa sezione del questionario ha lo scopo di cogliere i giudizi degli intervistati rispetto agli effetti che i servizi producono sui bambini e sui genitori, con un'attenzione particolare alla capacità degli stessi di creare legami di tipo amicale all'interno dei due gruppi (tabella 16). La popolazione di riferimento è concorde sul fatto che i servizi di nido e di scuola dell'infanzia gestiti dall'associazione favoriscano la creazione di nuove amicizie fra i bambini. Rispetto a questa prima affermazione infatti non si rilevano risposte attribuibili a una prevalente posizione di disaccordo e, pertanto, nessun tipo di variabilità all'interno della popolazione.

TAB. 16 *Secondo Lei, questo servizio: (valori percentuali e assoluti).*

	Prevalente accordo	Prevalente disaccordo
Favorisce la creazione di nuove amicizie tra i bambini	100,0 (61)	0,0 (0)
Favorisce la creazione di nuove amicizie tra i genitori	68,9 (42)	31,1 (19)
Aumenta il benessere dei bambini	96,7 (59)	3,3 (2)
Aumenta la tranquillità dei genitori	95,1 (58)	4,9 (3)
Aiuta i genitori nel loro compito educativo verso i propri figli	95,1 (58)	4,9 (3)
Produce effetti solo sui bambini	19,7 (12)	80,3 (49)

Più eterogenee appaiono invece le reazioni alle restanti sollecitazioni, sebbene i genitori ancora una volta esprimano giudizi di prevalente accordo rispetto alle affermazioni sottoposte alla loro valutazione. Il 96,7% di loro infatti si esprime a favore della capacità di tali servizi di aumentare il benessere dei bambini, il 95,1% a favore della capacità degli stessi di aumentare la tranquillità dei genitori e di aiutarli nel loro compito educativo verso i figli. Una percentuale molto più bassa, rispetto a quelle appena citate, riguarda gli intervistati prevalentemente d'accordo con l'idea che tali servizi favoriscano la creazione di nuove amicizie fra i genitori: in tal caso infatti il 31,1% di loro esprime un giudizio di prevalente disaccordo con questa affermazione. Il 19,7% degli intervistati successivamente afferma di concordare con l'idea che il servizio utilizzato “produca effetti solo sui

bambini”. Quest’ultima percentuale di risposta sembra pertanto indebolire o comunque correggere lievemente i risultati precedenti che vedono una parte maggioritaria e largamente preponderante di intervistati riconoscere la capacità dei servizi di generare effetti importanti e positivi anche sui genitori. Tale correzione tuttavia si colloca comunque nell’ambito di un giudizio che rimane ancora in maggioranza a favore di un’idea di servizi, quelli per l’infanzia, capaci di produrre effetti più vasti che solo sui bambini.

10.1.9 La valutazione del servizio (sezione “I” del questionario).

L’ultima sezione del questionario ha lo scopo di raccogliere alcune valutazioni degli intervistati sulla loro esperienza di genitori fruitori-gestori dei servizi utilizzati dai loro bambini. Le dimensioni più rilevanti di quest’ultima parte sono quelle che indagano gli effetti (e in particolare i benefici) che i genitori riconoscono di avere ottenuto al termine di un’esperienza di almeno un anno. L’intenzione di questa parte conclusiva dello strumento è anche quella di raccogliere alcuni giudizi finali e di sintesi degli intervistati intono agli aspetti che essi ritengono fondamentali per riconoscerli una caratterizzazione, e quindi attribuirvi una valutazione, positiva.

La domanda di apertura (la numero 36) di quest’ultima area di indagine tenta di accompagnare gli intervistati su un piano di riflessione diverso da quello richiesto fino ad ora. L’intento è comprendere infatti se essi siano disposti ad attribuire al servizio una funzione o comunque una capacità di incidere sulla qualità del loro rapporto con i figli. Si chiede cioè ai genitori di valutare il servizio rispetto all’impatto che questo ha avuto sulla qualità di una relazione familiare. Questo genere di relazioni infatti non sono direttamente implicate nella realizzazione di tali servizi, i quali trovano proprio nel superamento positivo del temporaneo distacco dei bambini dai genitori uno dei loro principali obiettivi educativi. Rispetto a questo tema, lo scopo consiste nel comprendere se i servizi gestiti dall’associazione di genitori abbiano avuto o meno, oltre e al di là degli esiti attesi più diretti e più tipici per la specificità del proprio settore di attività (pedagogico, socializzativo, ecc.), un’influenza (a sua volta connotabile in modo positivo o negativo) su quel particolare tipo di relazione familiare che è la relazione filiale. A questa domanda hanno risposto 59 intervistati, distribuendosi in netta prevalenza all’interno di due delle

quattro modalità di risposta alternative. Poco più della metà dei genitori (50,8%) ritiene che il servizio abbia contribuito a migliorare il rapporto con il/la proprio/a figlio/a, mentre il 44,3% dei genitori afferma di non aver percepito nessuna influenza ascrivibile ai servizi in esame (1,6% di non risposte) su tale relazione¹⁰⁶. L'opzione di risposta "altro (specificare)" è stata scelta da un solo genitore per precisare che il servizio «ha aggiunto una componente nel rapporto familiare». Nessuno dei genitori intervistati ha invece riconosciuto un'influenza di tipo negativo dei servizi utilizzati sulla qualità del rapporto con il proprio figlio, cioè un peggioramento di tale relazione. Questa domanda del questionario, trasformata in variabile, verrà utilizzata nella prossima fase di elaborazione (bivariata) dei dati per verificare l'ipotesi di influenza autonoma e positiva della relazionalità sociale generata nei servizi sulla qualità della relazione genitore-bambino.

La domanda 37 chiede agli intervistati di indicare se al termine della propria esperienza consiglierebbe lo stesso servizio ad altre persone. Questo aspetto è interessante ai fini della valutazione generale delle esperienze delle famiglie coinvolte, soprattutto se si pensa che per la maggioranza dei casi l'accesso ai servizi in esame si è rivelato un "rimedio" a una condizione di inaccessibilità a quello pubblico. La maggioranza dei genitori (93,4%) risponde positivamente a questa domanda, l'1,6% negativamente, mentre rimane indeciso il 3,3% dei casi, che opta per l'opzione "non so" (1,6% di non risposte).

Nelle due domande seguenti (38 e 39) i genitori sono chiamati a indicare i "punti di forza" e i "punti di debolezza" dei servizi in esame. Queste domande sono state elaborate al fine di ottenere risposte aperte, formulabili in massimo tre righe, da ricodificare solo dopo averne osservato la massima varietà. Entrambe presentano una percentuale di non risposta molto elevata, data probabilmente dal maggiore livello di impegno e di tempo che richiede la loro compilazione, oltre che dalla loro posizione all'interno del questionario (ultima sezione). Rispetto alla prima domanda, che ha ottenuto un riscontro nel 73,8% dei casi, la popolazione risponde in maggioranza (52,5%) facendo

¹⁰⁶ In questo caso potrebbe essere interessante approfondire se tale posizione sia determinata più dall'idea che non esista nessuna particolare connessione fra queste due dimensioni di vita – quella familiare e quella nei servizi – o dall'idea che i servizi in esame non siano riusciti a raggiungere tale scopo (incidere in modo positivo sul rapporto genitore-figlio), pur riconoscendo l'esistenza del suddetto nesso.

riferimento a quegli aspetti che caratterizzano il servizio da un punto di vista organizzativo e pedagogico. In fase di ricodifica dei dati, ho definito tale modalità di risposta “*struttura organizzativa ed educativa del servizio*”. In tal caso per gli intervistati i punti di forza dei servizi, intesi come istituzioni o sistemi educativi, risiedono nelle loro caratteristiche “strutturali”. Qui l’attenzione e la valutazione dei servizi sono centrate sugli aspetti legati *a)* alla struttura fisica degli ambienti (buona struttura, bella architettura, originalità dei materiali, adeguatezza degli spazi, etc.), *b)* alla professionalità del personale impiegato (competenza delle educatrici e delle cuoche, professionalità, cortesia, etc.) e *c)* al progetto pedagogico (metodi educativi, attività pedagogiche, servizio pensato come “crescita del bambino”, etc.) in linea con la cultura e la tradizione reggiana. La restante parte dei rispondenti (21,3%) si colloca invece entro una modalità di risposta che ho denominato “*qualità relazionale del servizio*”, poiché l’attenzione degli intervistati rispetto ai caratteri di eccellenza del servizio si sofferma su quegli aspetti che contraddistinguono la sua specifica identità, lo spirito partecipativo che esso promuove a tutti i livelli, nonché il suo carattere distintivo rispetto ai servizi pubblici.

La domanda 39 chiede di descrivere invece i “punti di debolezza del servizio”. Qui la percentuale di non risposta è ancora più elevata rispetto al caso precedente (37,7% contro 26,2%) con un 11,5% di intervistati sul totale che dichiara di non sapere individuare aspetti critici dei servizi¹⁰⁷. La parte di rispondenti in grado di specificare la propria risposta in senso positivo (31 intervistati, pari a metà della popolazione) si divide nel modo seguente: 15 genitori indicano aspetti legati all’organizzazione e alla struttura del servizio (in particolare si tratta della scarsa flessibilità oraria, dell’assenza dell’orario prolungato, del servizio estivo non garantito, delle sezioni miste, oppure la scomodità e la pericolosità delle sezioni al piano superiore dell’edificio, la scarsa comunicazione quotidiana e l’eccessivo carico di lavoro delle insegnanti); 7 casi indicano aspetti legati alla gestione pedagogica del servizio

¹⁰⁷ Il fatto che vi siano genitori che hanno risposto alla domanda 38 e non a quella seguente, può far pensare che una parte di questo gruppo di intervistati non abbia risposto volutamente alla domanda sui “punti deboli” del servizio oltre che per i motivi citati in riferimento al caso precedente, anche per indicare una valutazione esclusivamente positiva dei servizi in esame. Tale interpretazione rimane tuttavia una ipotesi che non può essere confermata o smentita in questo contesto.

(iperstimolazione dei bambini, pochi contatti con la realtà esterna, difficoltà a mettere in discussione i metodi e gli obiettivi educativi proposti, orientamento non attento a favorire comportamento educativi responsabili dei genitori verso i figli); 6 di loro trovano invece nell'autogestione il punto di debolezza del servizio (indicato in alcuni casi anche come punto di forza, a sottolineare il paradosso insito in tale modalità organizzativa e gestionale dei servizi). Le risposte fanno riferimento anche alla difficoltà di trasmettere e far comprendere realmente a tutti i genitori le reali finalità dell'associazione, alle difficoltà legate alla limitata disponibilità di competenze e di tempo libero da parte dei genitori, alla dipendenza, sotto certi punti di vista, dell'associazione e delle sue attività da altre istituzioni. Tre casi, infine, scelgono di soffermarsi sugli aspetti negativi legati alla gestione economico-finanziaria dei servizi (in particolare relativi alla diversità di trattamento contrattuale ed economico delle insegnanti e alle limitazioni nelle disponibilità di *budget* dell'associazione).

La domanda 40 del questionario chiede agli intervistati di indicare, in ordine dalla prima alla terza, le caratteristiche che essi ritengono più importanti per poter definire “buono” un servizio di nido o di scuola dell'infanzia. Come per le due domande precedenti ho ritenuto utile non chiudere le opportunità di risposta in categorie prestabilite e lasciare la più ampia libertà di scelta ai genitori. Fra le principali ragioni di tale scelta rientra l'ipotesi che un maggiore livello di approfondimento delle risposte possa offrire maggiori elementi per riflettere su ciò che, secondo i genitori, genera qualità nei servizi per l'infanzia. Ho proceduto quindi alla ricodifica delle risposte a questa domanda, similmente a quanto già fatto in riferimento alla domanda 38, individuando due prevalenti modalità di risposta, riconducibili ancora una volta agli aspetti che caratterizzano il servizio come struttura organizzativa ed educativa o in riferimento alla sua capacità di valorizzare o generare relazioni sociali. In tal caso la popolazione tende a concentrarsi all'interno della prima classe di risposta, ma in modo decrescente passando dalla prima alla terza caratteristica della qualità dei servizi (rispettivamente 75,4%, 62,3% e 59%). Fra gli aspetti che vanno a definire questa modalità di risposta vi sono la competenza e la professionalità degli operatori, le caratteristiche fisiche delle strutture in cui si svolgono i servizi (locali interni e spazi esterni), l'adeguatezza dei materiali didattici, l'efficienza, l'igiene, la qualità delle attività ludiche ed educative, i programmi pedagogici, la qualità della relazione educatrice-bambino, la qualità dell'alimentazione, l'attenzione alle esigenze dei bambini, etc. La seconda categoria presenta in generale

frequenze di risposta decisamente inferiori (rispettivamente 4,9%, 13,1% e 13,1%) rispetto alla domanda precedente e raccoglie tutte le indicazioni che attribuiscono qualità ai servizi allorché si mostrino capaci di generare un clima favorevole alla creazione di legame sociale, attraverso la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti e la costruzione di rapporti di fiducia e di scambio reciproco (comunicazione, scambio, sincera partecipazione degli educatori e dei genitori, creazione di un'atmosfera favorevole alla costruzione di relazioni positive, coinvolgimento, capacità di stabilire buone relazioni educative e affettive, ascolto delle famiglie, etc.). Le risposte a questa domanda sembrano dimostrare la forza di una tendenza ancora persistente e prioritaria fra i genitori a identificare la qualità di un servizio per l'infanzia soprattutto nel suo capitale "strumentale" (e nella sua capacità di rispondere alle alte aspettative dei genitori in ambito educativo e di cura) più che nella sua capacità di valorizzare e generare legame sociale e umano familiare. Non bisogna tuttavia sottovalutare il fatto che alcuni genitori hanno invece già maturato una sensibilità che, pur non ponendo certamente in secondo piano l'importanza dei "classici" indicatori di qualità (professionale, igienica, alimentare, etc.), individua proprio nella capacità di creare bene relazioni attivando relazioni sociali affidabili, cooperazione e reciprocità un attributo (talvolta principale) fondamentale di un "buon" servizio per l'infanzia.

Il questionario si chiude infine con la richiesta agli intervistati di esprimere un giudizio complessivo sulla propria esperienza nell'ultimo anno scolastico che, in generale e ancora una volta, è in prevalenza positivo (91,8%)¹⁰⁸. Quest'ultimo risultato va pertanto a confermare un atteggiamento di approvazione ampiamente condiviso tra gli intervistati nei confronti dei vari aspetti dei servizi esaminati, così come chiaramente emerso durante questa prima fase di analisi dei dati.

¹⁰⁸ Le risposte collocabili entro un'area di prevalente negatività di giudizio sono pari al 4,9%, le non risposte il 3,3%.

10.2 *L'analisi bivariata.*

L'analisi delle frequenze di risposta alle domande del questionario offrono già una prima rappresentazione dell'oggetto di studio. In questa parte si continua l'analisi delle risultanze empiriche, presentando i risultati degli incroci fra le variabili. Lo scopo è evidenziare le correlazioni più significative da un punto di vista statistico.

Procederò dapprima commentando le correlazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati (paragrafo 10.2.1) e fra queste e le altre variabili del questionario (paragrafo 10.2.2) e infine fra le variabili non attributive (paragrafi 10.2.3), secondo lo schema di correlazioni presentato nella figura 15. E' bene precisare che in fase di elaborazione dei dati, ho ricodificato inizialmente le variabili ricavate dal questionario, riducendo il più possibile il numero degli stati delle proprietà e quindi l'effetto di dispersione dei casi all'interno di essi. Questo procedimento ha permesso di ottenere molte variabili dicotomiche e ha interessato in particolare alcune domande (singole e batterie) costruite talvolta in base all'autonomia semantica delle singole risposte¹⁰⁹ e più spesso in base alla loro parziale autonomia semantica¹¹⁰ (Marradi 1995, 33-34 e 80-85; Corbetta 1999, 240-246).

Costruirò infine quattro distinti indici di "capitale relazionale", funzionali all'individuazione e alla creazione di un indice totale di relazionalità. Tale misura sintetica servirà a sottoporre a verifica l'ipotesi posta inizialmente di una sua relazione positiva e autonoma (rispetto alle caratteristiche attributive degli individui) con la qualità della relazione genitore-figlio (si rimanda al paragrafo 10.3 la giustificazione, l'illustrazione e la spiegazione della costruzione degli indici).

¹⁰⁹ Questo è il caso delle domande chiuse che presentano possibilità di risposta ordinabili, ciascuna delle quali possiede un significato autonomo all'interno della scala (e pertanto non legato alle altre alternative), come per esempio gli stati della proprietà "titolo di studio".

¹¹⁰ È il caso, per esempio, di tutte le domande che prevedono risposte ordinate secondo una scala (del tipo "molto", "abbastanza", "poco", "per niente"). In relazione a questo secondo caso, però, la riduzione degli stati delle proprietà da quattro a due, ha comportato talvolta la trasformazione delle variabili in costanti le quali, pertanto, non verranno utilizzate nella fase di calcolo e di analisi delle covariazioni. Si tratta in particolare delle seguenti variabili: V1, V3, V5, V10, V11.2, V11.4, V12, V14.6, V19, V20, V35.2.

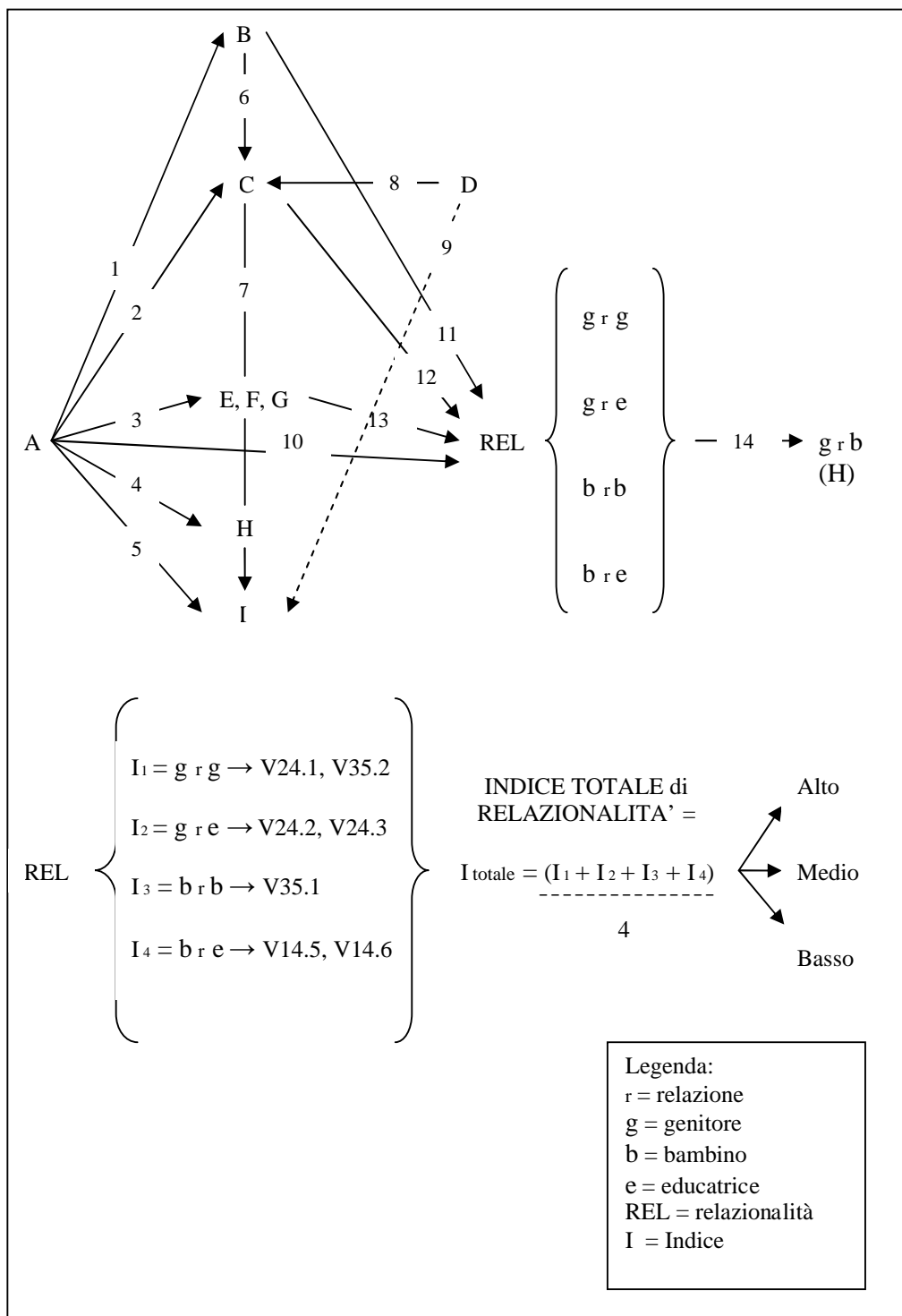


FIG. 15 Lo schema delle covariazioni tra variabili e della costruzione dell'indice totale di relazionalità.

Come si può facilmente intuire, il piano di lavoro procede dal particolare al generale – cioè prima per approfondimenti e poi per sintesi – tentando di presentare un'immagine, la più dettagliata e organica possibile, delle

caratteristiche della popolazione di riferimento e dei processi di cui essa è protagonista nella speranza che tutto questo possa dare un utile contributo alla riflessione su ciò che contraddistingue la qualità nei servizi.

10.1 Le relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati

In questa prima fase dell'analisi bivariata si presenteranno le relazioni più significative fra le variabili strutturali. Per ridurre al massimo il rischio e gli effetti negativi della dispersione dei casi fra gli stati delle proprietà, tenterò, ove consentito, di ridurre quanto più possibile il numero delle classi delle variabili, cercando di creare gruppi massimamente differenti fra loro, ma equilibrati dal punto di vista quantitativo, e omogenei al proprio interno sotto il profilo semantico.

La prima caratteristica attributiva chiesta dal questionario, il “sesso” degli intervistati, è correlata in modo significativo dal punto di vista statistico con la sola variabile “condizione professionale”. In particolare i padri si distribuiscono in modo più equilibrato fra i quattro stati della proprietà (tabella 17) rispetto alle madri che, invece, si collocano in maggioranza entro la categoria professionale delle “impiegate/insegnanti”. Tale distribuzione mi suggerisce di tentare, nelle fasi successive dell'analisi dei dati, di utilizzare questa variabile distinguendo due sole classi, quella dei lavoratori autonomi (commercianti/artigiani e liberi professionisti) e quella dei lavoratori dipendenti (operai e impiegati/insegnanti), soprattutto laddove tale differenziazione sia ammissibile e capace di offrire un ulteriore contributo esplicativo rispetto alla variabile originaria¹¹¹.

¹¹¹ Si rimanda a tal fine alla seconda parte della descrizione dei risultati dell'analisi bivariata dei dati (paragrafo 10.2.2), dedicata all'incrocio di tale variabile con quelle relative ai giudizi degli intervistati sui vari aspetti dei servizi in esame, in cui si presentano i motivi di tale operazione e gli ambiti plausibili di utilizzo.

TAB. 17 *La condizione professionale degli intervistati secondo la loro appartenenza di genere (valori percentuali e assoluti).*

<i>Sesso</i>	<i>Operaio</i>	<i>Impieg./ insegn</i>	<i>Comm.te/ artig.</i>	<i>Libero prof.sta</i>
Padre	26,7 (8)	30,0 (9)	16,7 (5)	26,7 (8)
Madre	6,7 (2)	73,3 (22)	6,7 (2)	13,3 (4)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,009.

Potrebbe essere interessante a questo punto osservare come i due gruppi (madri e padri) si differenzino fra loro in base al “titolo di studio”. Rispetto a tale variabile, differenziata nei tre stati “licenza media inferiore”, “diploma di scuola media superiore” e “laurea o diploma universitario” la popolazione si distribuisce come sintetizzato nella tabella 18: la maggior parte degli intervistati, indipendentemente dall’appartenenza di genere, possiede un diploma di scuola media superiore. In termini percentuali, tuttavia, sono più gli uomini a possedere il titolo di studio più basso (licenza media) e più donne a possedere quello più elevato (laurea o diploma universitario).

TAB. 18 *Il titolo di studio secondo il sesso degli intervistati (valori percentuali e assoluti).*

<i>Sesso</i>	<i>Titolo di studio</i>		
	<i>Licenza media</i>	<i>Diploma medio sup.</i>	<i>Laurea/ diploma univ.</i>
Padre	16,7 (5)	56,7 (17)	26,7 (8)
Madre	9,7 (3)	54,4 (17)	35,5 (11)

Le donne, quindi, caratterizzate in percentuale da livelli di istruzione più elevati rispetto agli uomini, nell’ambito della popolazione considerata sono concentrate entro la categoria delle “impiegate” a discapito di tutte le altre occupazioni. Potrebbe essere molto interessante, ma tuttavia impossibile in questo contesto, analizzare i motivi di questa situazione, in particolare verificare se la condizione professionale impiegatizia sia particolarmente ambita dalle donne, o se invece, così come la letteratura sull’argomento spesso sostiene, questo sia un effetto della compromissione delle opportunità di carriera delle lavoratrici-madri.

Un aspetto piuttosto interessante della relazione fra titolo di studio e condizione professionale (tabella 19) riguarda la direzione del mutamento

professionale (variabile dipendente) in relazione al livello di istruzione (variabile indipendente). Osservando tale incrocio nella popolazione di riferimento, si nota che la differenza in termini occupazionali fra chi possiede la licenza media e chi possiede un diploma di scuola superiore si gioca fra le prime due categorie della variabile dipendente (operai e impiegati).

TAB. 19 *La condizione professionale degli intervistati secondo il loro titolo di studio (valori percentuali e assoluti).*

Titolo di studio	Condizione professionale			
	Operaio	Impieg./ insegn	Comm.te/ artig.	Libero prof.sta
Licenza media	37,5 (3)	37,5 (3)	12,5 (1)	12,5 (1)
Diploma medio superiore	20,6 (7)	55,9 (19)	11,8 (4)	11,8 (4)
Laurea/diploma universitario	0,0 (0)	50,0 (9)	11,1 (2)	38,9 (7)

Nella popolazione in esame, i diplomati alla scuola media superiore nel 55,9% dei casi sono impiegati e nel 20,6% operai, mentre vi è una percentuale inferiore di impiegati e una percentuale superiore di operai fra coloro che possiedono il titolo di studio più basso (37,5% in entrambi i casi). Le percentuali relative alle altre categorie professionali (commercianti/artigiani e liberi professionisti), sono invece molto simili fra loro: sembra pertanto che lo scarto maggiore fra i due livelli di studio si giochi fra le prime due categorie professionali. Viceversa, la differenza più grande fra i laureati e i diplomati alla scuola media superiore si sviluppa in riferimento alla percentuale di occupati nel settore operaio e nella libera professione: nessun operaio e 38,9% di liberi professionisti fra i laureati, contro il 20,6% di operai e l'11,8% di liberi professionisti fra i diplomati alla scuola superiore. Lo scarto più grande in termini percentuali si riscontra però nel confronto fra coloro che possiedono il titolo più basso e coloro che possiedono il titolo di studio più elevato. I primi sono operai e impiegati nel 37,5% dei casi (contro rispettivamente lo 0,0% e il 50,0% dei laureati) e commercianti/artigiani o liberi professionisti nel 12,5% dei casi (contro rispettivamente l'11,1% e il 38,9% dei laureati).

Sebbene non emergano relazioni statisticamente significative, può essere interessante osservare che gli intervistati uomini che hanno restituito il questionario compilato sono tutti coniugati o conviventi, mentre solo fra le madri si rilevano casi, benché ampiamente minoritari rispetto alle due classi più ampie, di divorziate e di nubili.

TAB. 20 *Lo stato civile secondo il sesso degli intervistati (valori percentuali e assoluti).*

Sesso	Stato civile			
	Nubile/ Celibe	Divorziato/a	Coniugato/a	Convivente
Padre	0,0 (0)	0,0 (0)	76,7 (23)	23,3 (7)
Madre	6,5 (2)	6,5 (2)	74,2 (23)	12,9(4)

Si potrebbe collocare questo fatto nell'ambito di una tendenza molto diffusa, sebbene temperata da una progressiva e sempre più equilibrata co-responsabilizzazione di entrambi i genitori nei confronti dei figli anche dopo la separazione coniugale, che vede spesso una presenza e una partecipazione più costante nella vita dei figli delle madri. Nel limitato contesto di questa indagine, tale tendenza si è espressa nella totale mancanza di questionari restituiti dai, seppur minoritari, padri separati e/o celibi. In realtà quello del bilanciamento e della co-responsabilità nei confronti della cura dei figli (così come dei compiti domestici) è un tema che investe di gran lunga anche la famiglia normo-costituita. Lo dimostra il fatto che solitamente sono le donne a essere penalizzate dal punto di vista lavorativo in seguito a, o durante, la maternità. Spesso infatti, indipendentemente dallo stato civile, accade che le madri tentino di equilibrare le proprie responsabilità familiari e quelle professionali riducendo, volontariamente o forzatamente, il proprio carico lavorativo con una maggiore presenza nella sfera di vita familiare. È possibile interpretare in tal senso il fatto che, secondo i dati ricavati dal questionario, il Consiglio Direttivo sia composto da un numero di donne più del doppio rispetto a quello degli uomini.

Passando a esaminare come si caratterizza la popolazione di riferimento rispetto all'età degli intervistati, è bene precisare che tratterò sempre questa proprietà come variabile a due classi, ottenuta dividendo la popolazione dei rispondenti in due gruppi omogenei, in corrispondenza del valore mediano (36 anni)¹¹². La prima classe d'età comprende il 51,7% dei rispondenti e include tutti i casi nati fra il 1970 e il 1979 (27-36 anni); la seconda classe comprende il restante 48,3% della popolazione e include tutti i nati fra il 1960 e il 1969 (37-46 anni).

¹¹² Si ricorda inoltre che il valore mediano poco si discosta da quello medio (36,5 anni).

Prima di passare alle relazioni statisticamente significative che interessano l'età degli intervistati, vorrei focalizzare l'attenzione su alcuni altri incroci che sono in grado di caratterizzare ulteriormente la popolazione di riferimento. Innanzitutto lo stato di "divorziato/a" (per la precisione di "divorziata", si veda la tabella 10 per chiarimenti su questo punto) appartiene ai soli genitori (madri) di età compresa fra i 37 e i 46 anni. Viceversa lo stato di "celibe/nubile" (per la precisione di "nubile", si veda lo stesso precedente riferimento) appartiene alle sole madri della classe di genitori più giovani. Aumentano inoltre fra questi ultimi gli stati di convivenza rispetto a quelli di coniugio. Un aspetto particolarmente interessante, soprattutto se collocato entro i recenti mutamenti del mercato del lavoro e delle condizioni occupazionali dei giovani, è il fatto che ai miglioramenti nei livelli di studio fra i genitori più giovani (tabella 21) non corrisponde un miglioramento nelle loro condizioni occupazionali (tabella 22).

TAB. 21 *Il titolo di studio secondo la classe di età degli intervistati (valori percentuali e assoluti).*

Età	Titolo di studio		
	Licenza media	Diploma medio sup.	Laurea/ diploma univ.
37-46 anni	17,2 (5)	55,2 (16)	27,6 (8)
27-36 anni	9,7 (3)	54,8 (17)	35,5 (11)

TAB. 22 *La condizione professionale secondo la classe di età degli intervistati (valori percentuali e assoluti).*

Età	Condizione professionale			
	Operaio	Impieg./ insegn	Comm.te/ artig.	Libero prof.sta
37-46 anni	10,3 (3)	51,7 (15)	10,3 (3)	27,6 (8)
27-36 anni	23,3 (7)	53,3 (16)	10,0 (3)	13,3 (4)

Come si può osservare dalle tabelle i genitori laureati sono il 27,6% della classe di età 37-46 anni e il 35,5% della classe di genitori più giovani; rimane sostanzialmente simile la proporzione dei diplomati all'interno delle due classi, mentre fra i genitori più giovani è inferiore la percentuale di coloro che sono provvisti della sola licenza media inferiore. Se si osservano le condizioni

professionali all'interno dei due gruppi si nota però che gli operai fra i 27 e i 36 anni sono più del doppio di quelli fra i 37 e i 46 anni, mentre i liberi professionisti sono meno della metà. Si può dire che, tranne che per una sottile differenza percentuale fra gli impiegati/insegnanti (lievemente a favore dei genitori più giovani), siano le categorie estreme a subire i principali mutamenti.

La classe di età dei genitori intervistati è correlata in maniera statisticamente significativa al numero dei loro figli (tabella 23) e al tipo di servizio in cui sono attualmente inseriti i loro bambini (tabella 24).

TAB. 23 *Il numero di figli secondo la classe di età dei genitori (valori percentuali e assoluti).*

Età	Numero figli	
	1	2
37-46 anni	51,7 (15)	48,3 (14)
27-36 anni	80,6 (25)	19,4 (6)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,018.

TAB. 24 *Il tipo di servizio frequentato dai figli secondo la classe di età dei genitori (valori percentuali e assoluti).*

Età	Tipo di servizio	
	Nido	Scuola infanzia
37-46 anni	37,9 (11)	62,1 (18)
27-36 anni	83,9 (26)	16,1 (5)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,000.

In effetti non sorprende molto che siano i genitori della classe di età più alta ad avere più figli e figli più grandi dei genitori più giovani. Ciò che sorprende di più, ma che ben si comprende se lo si colloca nell'ambito di un discorso più generale sulla natalità in Italia, è il fatto che due genitori su tre abbiano solo un figlio.

Non si rileva alcun risultato degno di nota dall'incrocio, sia come variabile indipendente che come variabile dipendente, del luogo di residenza, nelle modalità "Comune di Reggio Emilia" e "altro Comune", con le restanti caratteristiche attributive degli intervistati. Simile riscontro si ha per l'analisi degli incroci fra lo stato civile e le altre variabili, se non per quelli già commentati in riferimento all'età degli intervistati¹¹³.

10.2.2 *Le relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati e le variabili di giudizio sui servizi.*

Questa seconda parte di analisi delle relazioni fra variabili permette di caratterizzare la popolazione di riferimento in modo più dettagliato poiché verranno presentate le relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati (variabili indipendenti) con tutte le altre variabili (dipendenti) ricavate dal questionario (si tratta delle relazioni che nella figura 15 vengono indicate con i numeri che vanno da 1 a 5)¹¹⁴.

La variabile "sesso" è l'unica, fra quelle strutturali, a non essere correlata in modo statisticamente significativo a nessuna delle altre variabili (non strutturali) del questionario. Può essere utile tuttavia commentare alcuni risultati che differenziano gli intervistati, considerati secondo il genere, rispetto ad alcuni giudizi espressi in merito alle varie aree di interesse del questionario. La prima variabile rispetto alla quale si rileva una certa variabilità all'interno della popolazione in esame, riguarda la quota pagata per i servizi, ritenuta per la maggioranza dei casi alta o molto alta dai padri (62,1%) e giusta o abbastanza contenuta dalle madri (54,8%). Più interessante è l'analisi di tali differenze per quanto concerne i motivi che hanno indotto i genitori ad affidare i propri figli ai servizi socio-educativi in struttura (tabella 25). Rispetto a questo tema infatti, e considerando solo le risposte effettivamente date dagli intervistati, la decisione di affidarsi a questo genere di servizi è legata in primo luogo a una libera scelta educativa e,

¹¹³ Devono essere presi con cautela i risultati che vedono, in proporzione, una percentuale maggiore di figli fra i genitori soli (divorziati o celibi/nubili) rispetto a quelli conviventi o sposati e di membri nel Consiglio Direttivo fra i primi, poiché fortemente viziati dalla distribuzione di pochi casi all'interno di alcuni stati della proprietà.

¹¹⁴ Si tiene conto a tal fine solo delle risposte effettivamente date.

secondariamente, all'impossibilità di poter accudire personalmente i propri bambini¹¹⁵. È interessante notare però che i padri tendono a considerare prima (e in modo più rilevante ai fini della decisione finale, rispetto alle madri) il contributo che i servizi educativi in struttura possono dare al miglioramento dell'organizzazione della vita quotidiana, e quindi per esempio reputano determinante la loro collocazione logistica (in particolare la vicinanza di servizi a casa o al luogo di lavoro), mentre per le madri questo genere di valutazione sembra avvenire solo dopo aver escluso la possibilità di affidare i propri bambini alle cure delle persone appartenenti alla propria rete primaria. Quest'ultima differenza caratterizza più chiaramente i genitori, mostrando come, al di là delle principali motivazioni (ampiamente condivise) che orientano questo tipo di scelta, l'appartenenza di genere influisca anche su quelle che possono essere preferenze educative differenti.

Come già evidenziato nella fase precedente dell'analisi dei dati, nella maggioranza dei casi al momento della scelta dei servizi in esame, i genitori, e le madri in misura lievemente maggiore rispetto ai padri, conoscevano la loro particolare modalità gestionale.

Nessuna differenza importante emerge invece per quanto concerne la distribuzione degli intervistati (secondo la loro appartenenza di genere) rispetto alle variabili che riguardano le valutazioni sull'accessibilità, sugli ambienti, sullo stile di lavoro degli operatori, sull'organizzazione e sulla gestione dei servizi e i motivi che li hanno orientato nella scelta delle strutture gestite dall'associazione. È utile invece soffermarsi sulle variabili che riguardano le modalità e il livello di coinvolgimento dei genitori nei servizi analizzati. Nell'ambito di giudizi in maggioranza positivi, si può dire che i padri esprimano un livello di soddisfazione più elevato rispetto alle madri in riferimento alle seguenti attività:

- lo scambio di informazioni e le opportunità di incontrare gli altri genitori;
- i colloqui individuali e lo scambio quotidiano di informazioni con gli educatori;
- il proprio coinvolgimento nelle attività educative.

¹¹⁵ Si noti l'inversione di posizione di queste due motivazioni, rispetto a quanto evidenziato dall'analisi monovariata (paragrafo 10.1.3), legata all'esclusione dall'analisi bivariata delle risposte non date.

TAB. 25 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a rivolgersi a un servizio di nido/scuola dell'infanzia, secondo l'appartenenza di genere (valori percentuali e assoluti).*

Sesso	Importanza dei motivi	
	Area positività	Area negatività
Vicinanza del servizio a casa (V6.1)		
M	79,3 (23)	20,7 (6)
F	62,3 (19)	38,7 (12)
Vicinanza del servizio al posto di lavoro (V6.2)		
M	75,9 (22)	24,1 (7)
F	60,0 (18)	40,0 (12)
Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a (V6.3)		
M	80,0 (24)	20,0 (6)
F	82,8 (24)	17,2 (5)
Indisponibilità di parenti o amici ad accudire il/la bambino/a (V6.4)		
M	63,3 (19)	36,7 (11)
F	75,9 (22)	24,1 (7)
Difficoltà nel reperire una baby sitter (V6.5)		
M	36,7 (11)	63,3 (19)
F	29,6 (8)	70,4 (19)
Elevato costo di una eventuale baby sitter (V6.6)		
	48,3 (14)	51,7 (15)
	44,4 (12)	55,6 (15)
Precedenti esperienze (V6.7)		
M	30,4 (7)	69,6 (16)
F	29,2 (7)	70,8 (17)
Consigli di parenti, amici, conoscenti (V6.8)		
M	65,5 (19)	34,5 (10)
F	55,2 (16)	44,8 (13)
Libera scelta educativa (V6.9)		
M	88,5 (23)	11,5 (3)
F	91,7 (22)	8,3 (2)

La differenza di valutazione del proprio livello di soddisfazione rispetto alla possibilità di incontrare gli altri genitori (positiva nella maggioranza dei casi) è più elevata fra i padri (essi infatti dichiarano, in misura lievemente maggiore rispetto alle madri, di essere soddisfatti di questa opportunità, con un valore che, rispetto alle altre variabili, si avvicina alla significatività statistica), sebbene successivamente siano le madri a descrivere tali rapporti come più significativi e a sostenere, più dei padri, che questi servizi sono capaci di favorire la creazione di nuove amicizie tra i genitori. Un altro aspetto interessante è che le madri, pur dichiarando per quasi due terzi del totale di partecipare con regolarità (sempre, quasi sempre) agli incontri che il servizio organizza per e con i genitori, sentono di avere meno voce in capitolo dei padri nelle decisioni che lo riguardano, sebbene questi per il 50% dei casi dichiarino di parteciparvi solo saltuariamente (qualche volta, quasi mai, mai) (tabella 16).

TAB. 26 *Il coinvolgimento effettivo degli intervistati secondo il sesso (valori percentuali e assoluti).*

Sesso	Frequenza	
	Regolare	Saltuaria
Con cui partecipa agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori (V27)		
M	50,0 (15)	50,0 (15)
F	64,5 (20)	35,5 (11)
Con cui sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio (V26)		
M	40,0 (12)	60,0 (18)
F	33,3 (10)	66,7 (29)

Se poi prendiamo in considerazione la distribuzione delle popolazioni femminile e maschile rispetto alla variabile tratta dalla domanda 28 (*la Sua sensazione di essere coinvolto nel servizio oggi è uguale/inferiore o è superiore a quello che si aspettava quando ha iscritto Suo/a figlio/a al nido/scuola dell'infanzia?*), si osserverà che esse si distribuiscono abbastanza equamente fra i due stati della proprietà, ma sono ancora una volta i padri, con una differenza inferiore ai due punti percentuali rispetto alle madri, ad essere stati sorpresi in modo positivo (per il 53,3%, contro il 51,6% delle madri). È difficile poter interpretare questi risultati senza osservare le relazioni (statisticamente significative) fra le singole variabili in esame (la frequenza

della partecipazione agli incontri organizzati per i genitori e la sensazione di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano i servizi – con la sensazione di essere coinvolti nel servizio rispetto a quanto atteso inizialmente)¹¹⁶. È bene precisare, per concludere, che l'appartenenza di genere non sembra influire in modo significativo a livello statistico né sulla frequenza con cui i genitori partecipano al servizio, né sulla loro sensazione di esservi coinvolti.

Gli incroci fra l'età degli intervistati e alcune altre variabili del questionario risultano particolarmente interessanti e talvolta ancora più esplicativi (oltre che significativi) rispetto a quelli sinora commentati.

La maggior parte dei genitori appartenenti alla classe di età più bassa ha un solo figlio (80,6% dei casi) che nell'83,9% dei casi frequenta il servizio di asilo nido. I genitori nati fra il 1970-1979 hanno quindi meno figli e figli più piccoli all'interno delle strutture in esame, di quelli nati fra il 1960 e il 1969. Questi ultimi, infatti, sono divisi in due gruppi equamente distribuiti per quanto riguarda il numero di figli (il 51,7% di loro ha un solo figlio mentre il 48,3% ne ha due) ma sono meno omogenei rispetto al tipo di servizio che attualmente stanno utilizzando (in due casi su tre si tratta della scuola dell'infanzia). L'età degli intervistati non sembra invece influire in modo statisticamente significativo sullo stato civile¹¹⁷ e nemmeno sulla scelta dei genitori di entrare a far parte del Consiglio direttivo¹¹⁸.

Osservando come la classe di età influisca sui giudizi che gli intervistati attribuiscono ai vari aspetti dei servizi in esame, emergono alcune lievi differenze, comunque non significative a livello statistico:

1. l'89,7% dei genitori più grandi contro l'80,6% dei genitori più giovani dichiara di essere stato informato, prima di iscrivere il proprio bambino nelle strutture gestite dall'associazione, delle altre opportunità offerte sul territorio.

¹¹⁶ Per l'argomentazione di questo risultato si rinvia al prossimo paragrafo.

¹¹⁷ Per entrambe le classi di età circa il 75% dei casi è coniugato o convivente. Gli unici (pochi) casi di genitori divorziati (6,9% sul totale) si collocano nella classe di età 37-46 anni, mentre quelli nubili/celibi (6,5% sul totale) appartengono alla classe di genitori più giovani.

¹¹⁸ Sebbene non vi sia rilevanza statistica in questa correlazione è bene precisare che sono in maggioranza i genitori più grandi a farsi avanti in questo ambito rispetto a quelli più giovani. Il 24,1% dei rispondenti nati fra il 1960 e il 1969 ha dichiarato infatti di essere membro del Consiglio direttivo, contro il 9,7% dei nati fra il 1970 e il 1979.

Per quanto concerne invece le modalità attraverso cui i due gruppi sono venuti a conoscenza della particolare modalità gestionale dei servizi in esame, per i genitori più giovani si è dimostrata nettamente più efficace la rete di relazioni familiari e amicali, mentre i genitori in età 37-46 anni si distribuiscono in modo equilibrato fra i tre diversi canali di informazione (servizi del Comune, associazione stessa, parenti o amici).

2. i genitori più giovani valutano in modo lievemente meno positivo la quota pagata per i servizi utilizzati dai loro figli. In entrambi i casi la maggioranza considera tale spesa elevata o molto elevata. In tal senso si esprime il 56,7% dei genitori fra i 27 e i 36 anni di età e il 51,7% di quelli fra i 37 e i 46 anni.

3. La maggioranza dei genitori, in entrambe le classi di età, definiscono il proprio rapporto con le educatrici positivamente, ma in modo affettivamente neutrale. Tuttavia i genitori più giovani scelgono parole a forte contenuto affettivo in una percentuale maggiore (37%) rispetto a quelli di età superiore (28%) e coloro che definiscono tale rapporto in modo “distaccato” appartengono solo a quest’ultimo gruppo.

4. Per quanto riguarda il rapporto stabilito con gli altri genitori, gli intervistati si esprimono in maggioranza positivamente. Tuttavia quelli più giovani si dichiarano meno soddisfatti *i)* rispetto alla frequenza con cui scambiano informazioni con gli altri genitori (ritenuta insoddisfacente per il 30% di coloro che hanno fra i 27 e i 36 anni, e per il 20,7% dei genitori di età superiore); *ii)* rispetto alla possibilità di incontrare gli altri genitori (non soddisfacente per il 22,6% dei più giovani e per il 17,9% degli altri) e *iii)* rispetto al tipo di rapporto che essi sono riusciti a instaurare con gli altri genitori (“distaccato” rispettivamente per il 54,8% e il 34,5% dei casi). Gli intervistati più giovani sono anche meno d’accordo degli altri sull’idea che i servizi in esame favoriscano la creazione di nuove amicizie fra i genitori. Il 38,7% di loro infatti non condivide questa affermazione, contro il 24,1% degli intervistati di età più elevata.

5. I genitori più giovani infine sentono di avere più voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio rispetto ai genitori fra i 37 e i 46 anni. Tale sensazione è avvertita regolarmente (sempre o quasi sempre) rispettivamente nel 43,3% e nel 27,6% dei casi, sebbene la frequenza con cui essi partecipano agli incontri che il servizio organizza per loro sia molto simile all’interno delle due classi di età e leggermente superiore nel secondo gruppo (rispettivamente nel 54,8% e nel 62,1% dei casi gli intervistati dichiarano di svolgere tale attività regolarmente).

TAB. 27 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a rivolgersi a un servizio di nido/scuola dell'infanzia secondo le classi di età (valori percentuali).*

Età	Importanza dei motivi	
	Area positività	Area negatività
Vicinanza del servizio a casa (V6.1)		
27-36 anni	67,7 (21)	32,3 (10)
37-46 anni	71,4 (20)	28,6 (8)
Vicinanza del servizio al posto di lavoro (V6.2)*		
27-36 anni	87,1 (27)	12,9 (4)
37-46 anni	48,1 (13)	51,9 (14)
Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a (V6.3)		
27-36 anni	83,8 (25)	16,7 (5)
37-46 anni	82,1 (23)	17,9 (5)
Indisponibilità di parenti o amici ad accudire il/la bambino/a (V6.4)		
27-36 anni	80,0 (24)	20,0 (6)
37-46 anni	60,7 (17)	39,3 (11)
Difficoltà nel reperire una baby sitter (V6.5)		
27-36 anni	42,9 (12)	57,1 (16)
37-46 anni	25,0 (7)	75,0 (21)
Elevato costo di una eventuale baby sitter (V6.6)		
27-36 anni	50,0 (14)	50,0 (14)
37-46 anni	44,4 (12)	55,6 (15)
Precedenti esperienze (V6.7)		
27-36 anni	40,9 (9)	59,1 (13)
37-46 anni	20,8 (5)	79,2 (19)
Consigli di parenti, amici, conoscenti (V6.8)		
27-36 anni	60,7 (17)	39,3 (11)
37-46 anni	58,6 (17)	41,4 (12)
Libera scelta educativa (V6.9)		
27-36 anni	91,7 (22)	8,3 (2)
37-46 anni	88,5 (23)	11,5 (3)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,001.

È interessante osservare, in un'ottica comparativa e mantenendo l'attenzione sulla proprietà "data di nascita" degli intervistati, il modo in cui essi si distribuiscono fra i due gruppi di variabili che riguardano le motivazioni capaci di orientarli in un primo momento nella scelta della soluzione o della tipologia di servizio ritenuta più adeguata a rispondere al proprio bisogno e poi nella selezione di una particolare struttura (che nel caso in esame è una sezione gestita dall'associazione di genitori) fra quelle presenti sul territorio. In tale ambito infatti si trovano le uniche due correlazioni significative a livello statistico riguardanti la variabile età. Come si può osservare dalla tabella 27, tale significatività contraddistingue la correlazione fra l'età degli intervistati e l'importanza che la vicinanza del servizio al luogo di lavoro ha ai fini della scelta del tipo di servizio a cui rivolgersi.

Rispetto a questo tema sembrano delinearsi due principali orientamenti: per i genitori appartenenti alla classe d'età 37-46 anni la scelta di inserire i propri bambini in un nido o in una scuola dell'infanzia deriva in gran parte da una libera e consapevole scelta educativa (così come per i genitori più giovani) e, secondariamente, dall'impossibilità di poterli accudire personalmente (si ricorda infatti che tutti i genitori intervistati sono occupati), a cui seguono tutte le altre motivazioni che si riferiscono a condizioni di contesto (come la vicinanza del servizio alla propria abitazione o al luogo di lavoro, la mancanza di soluzioni alternative, ecc.). Per i genitori più giovani invece è fondamentale che il servizio riesca ad adeguarsi ai propri ritmi di vita quotidiana (e soprattutto a quelli legati alla propria professione). È così che la vicinanza del servizio al luogo di lavoro risulta ancora più importante, ai fini della decisione di affidare le cure dei propri figli a strutture socio-educative, rispetto all'impossibilità di accudire personalmente i propri bambini, seppure questa sia comunque un presupposto fondamentale di una scelta in tal senso.

Per quanto attiene invece ai motivi che hanno influito sulla scelta di iscrivere i propri bambini in una delle strutture gestite dall'associazione, appare molto rilevante il fatto che la significatività statistica contraddistingua la correlazione fra l'età degli intervistati e il desiderio di partecipare alla realizzazione dei servizi (tabella 28).

TAB. 28 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a iscrivere i loro figli nelle strutture gestite dall'associazione secondo la classe di età (valori percentuali e assoluti).*

Età	Importanza dei motivi	
	Area positività	Area negatività
Mancanza di posti in strutture pubbliche (V9.1)		
27-36 anni	92,9 (26)	7,1 (2)
37-46 anni	88,9 (24)	11,1 (3)
Qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private (V9.2)		
27-36 anni	67,9 (19)	32,1 (9)
37-46 anni	50,0 (14)	50,0 (14)
Maggiore flessibilità (V9.3)		
27-36 anni	42,3 (11)	57,7 (15)
37-46 anni	40,7 (11)	59,3 (16)
Precedenti esperienze (V9.4)		
27-36 anni	27,3 (6)	72,7 (16)
37-46 anni	19,0 (4)	81,0 (17)
Consigli di parenti, amici, conoscenti (V9.5)		
27-36 anni	62,1 (18)	37,9 (11)
37-46 anni	44,4 (12)	55,6 (15)
Poter partecipare alla realizzazione dei servizi (V9.6)*		
27-36 anni	42,9 (12)	57,1 (16)
37-46 anni	14,8 (4)	85,2 (23)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,022.

Se si osserva la tabella, si può notare che accanto a una convergenza delle due classi di età rispetto alla valutazione della rilevanza della prima motivazione (“mancanza di posti nelle strutture pubbliche”), ritenuta complessivamente molto più importante ai fini della decisione finale rispetto a tutte le altre, si delineano successivamente alcune differenze fra i due gruppi, similmente a quanto rilevato rispetto alla domanda precedente. I genitori più giovani in particolare, al momento della scelta della struttura cui affidare i propri bambini, sembrano tenere molto più in considerazione (rispetto ai genitori di età superiore) i consigli di parenti, amici e conoscenti. Sembrano

inoltre essere maggiormente inclini a considerare migliore il servizio privato rispetto a quello pubblico. Appare particolarmente interessante il fatto che quasi la metà dei genitori più giovani (contro solo il 14,8% di quelli più grandi) abbia considerato l'opportunità di partecipare alla gestione e alla realizzazione dei servizi in cui attualmente sono iscritti i loro bambini come una motivo importante ai fini della scelta delle strutture a cui affidarli. È necessario sottolineare infatti come questo gruppo di età si senta anche sensibilmente più coinvolto nei servizi in esame, rispetto ai genitori fra i 36 e i 47 anni. Come si specificherà meglio nel prossimo paragrafo queste ultime due variabili sono legate da una correlazione statisticamente significativa.

Il prossimo gruppo di correlazioni riguarda gli esiti dell'incrocio della proprietà "Comune di residenza"¹¹⁹ con le altre variabili ricavate dal questionario. Anche in questo caso emergono alcuni risultati interessanti.

Innanzitutto si rileva un vantaggio per i genitori residenti nel comune di Reggio Emilia in termini informativi. L'incrocio di tale caratteristica attributiva con quella ricavata dalla domanda "*Prima dell'iscrizione di Suo/a figlio/a in questo servizio, è stato informato delle altre possibilità di inserimento di Suo/a figlio/a in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio?*" quasi il 90% dei residenti nel Comune di Reggio hanno risposto positivamente contro il 63,6% dei residenti in altri Comuni. Il livello di significatività di questa relazione è pari a 0,028. Più difficile è poter individuare l'origine di tale asimmetria informativa. Potrebbe infatti essere legata a un diverso sistema di comunicazione utilizzato nei vari Comuni (più efficace ed efficiente in alcuni piuttosto che in altri) oppure a stili differenti di reperimento di informazioni da parte delle rispettive comunità. Certamente non è una questione legata né all'età degli intervistati, né alle altre loro caratteristiche attributive (titolo di studio, stato civile e professione). Seppure evidente, la situazione di *handicap* informativo di coloro che non risiedono nel Comune di Reggio Emilia non è spiegabile dai dati a disposizione.

Non sorprende quasi per nulla invece la significatività statistica dello 0,000 rilevata correlando tale attributo (Comune di residenza) con i motivi che hanno orientato la scelta dei genitori di affidare i propri bambini a strutture educative per l'infanzia, in particolare con quello della vicinanza del servizio al proprio

¹¹⁹ Non commenterò invece gli incroci fra le variabili del questionario e lo "stato di nascita" degli intervistati causa la concentrazione di quasi tutti gli intervistati all'interno di un'unica modalità di risposta di tale caratteristica attributiva.

contesto di vita familiare. L'81,3% dei genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia ritiene importante questa motivazione ai fini della decisione finale, contro il 18,2% dei residenti in altri Comuni della Provincia. È risaputo quanto sia importante avere i servizi (e quelli per l'infanzia in particolare) a portata di mano e chiaramente la decisione di affidarsi a tali strutture per coloro che abitano fuori dal Comune di Reggio Emilia non può essere dipesa dalla vicinanza al servizio. Interessanti sono anche le correlazioni (sebbene non significative statisticamente) alle altre variabili tratte da questa stessa batteria di domande (domanda 6). I motivi ritenuti più importanti dai genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia ai fini di tale scelta sono, in ordine decrescente di frequenze di risposta e con una variabilità di dieci punti percentuali: la prossimità del servizio alla propria abitazione (81,3%) e l'impossibilità di accudire personalmente (79,2%) e di affidare a parenti o amici (70,8%) i propri bambini. Per coloro che invece risiedono al di fuori del Comune di Reggio Emilia sono: l'impossibilità di accudire personalmente i propri figli (90,2%) e, a distanza di quasi trenta punti percentuali da questa prima motivazione, l'indisponibilità di parenti e amici a prendersi cura di loro (63,6%) e la vicinanza del servizio al luogo di lavoro (63,3%). Sembra pertanto che coloro che non risiedono nel Comune di Reggio Emilia siano meno propensi a ricercare il sostegno della propria rete primaria per questo genere di esigenza e meno influenzabili dai consigli dei parenti, degli amici e dei conoscenti nell'ambito di questo genere di decisioni¹²⁰.

È interessante osservare come la variabile "Comune di residenza", secondo le due classi individuate, influisca sul tipo di partecipazione dei genitori ai servizi in esame e sulla tipologia di relazione che essi stabiliscono con gli altri genitori.

Gli intervistati residenti nel Comune di Reggio Emilia dichiarano in maggioranza e in misura maggiore rispetto ai residenti in altri Comuni, di

¹²⁰ Tale autonomia potrebbe essere ulteriormente avvalorata dal fatto che per questo gruppo di genitori è stata più importante rispetto ai genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia e ai fini della decisione di affidare i propri bambini a servizi residenziali per l'infanzia, la difficoltà di reperire una *baby sitter* (e anche l'elevato costo che questa soluzione avrebbe comportato per la famiglia). E' necessario tuttavia essere prudenti con questo genere di deduzioni, non solo perché non fondate a livello statistico. Altri fattori infatti potrebbero influire su tali atteggiamenti (come, per esempio, la lontananza o l'assenza di familiari in grado di potersi occupare dei bambini).

essere soddisfatti dell'attuale possibilità di scambiare informazioni e incontrare gli altri genitori, e, in modo statisticamente significativo, della capacità del servizio di creare nuove amicizie fra loro (tabella 29). In maggioranza e in modo lievemente superiore agli altri, inoltre, definiscono il rapporto stabilito con gli altri genitori attraverso parole ed espressioni caratterizzate da coinvolgimento, piuttosto che distacco, affettivo (55,1% rispetto al 45,5% dei residenti in altri Comuni).

Anche rispetto al coinvolgimento nei servizi, si rileva una live e talvolta importante differenza fra gli intervistati, considerati secondo il luogo di residenza. Sebbene entro una percentuale di risposta complessivamente minoritaria per entrambe le classi, i genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia hanno affermato più frequentemente di aver scelto le strutture gestite dall'associazione in esame perché volevano partecipare alla realizzazione dei servizi utilizzati dai loro figli (33,3% contro il 9,1%), sebbene entrambi i gruppi fossero fin dall'inizio a conoscenza della particolare modalità gestionale dei servizi a cui stavano accedendo. In percentuale superiore ai residenti in altri Comuni, si ritengono soddisfatti della frequenza con cui svolgono le attività che vengono loro proposte (87,5% contro il 63,6%) e, in modo statisticamente significativo, del loro attuale coinvolgimento nel servizio (93,9% contro il 63,6% – livello di significatività dello 0,005). Affermano di sentire regolarmente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio e di partecipare quasi sempre agli incontri che il servizio organizza con loro, in misura lievemente superiore rispetto ai residenti in altri Comuni¹²¹. In un numero maggiore di casi (rispettivamente 55,1% e 36,4%), la loro sensazione di essere coinvolti nel servizio è superiore oggi rispetto a quanto si attendevano al momento del loro ingresso.

Questi risultati potrebbero essere interpretati alla luce delle opportunità di fruizione dei servizi per l'infanzia presenti nei due gruppi. Coloro che abitano al di fuori del Comune di Reggio Emilia sono esclusi dalle strutture pubbliche collocate in quel territorio. Si può ipotizzare pertanto che la scelta di rivolgersi ai servizi autogestiti appaia una soluzione “obbligata” più per coloro che abitano fuori dal Comune che per quelli che vi risiedono, i quali in virtù della

¹²¹ Nel primo caso tuttavia si tratta di una posizione minoritaria in entrambe le classi (il 38,8% dei genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia e il 20% dei genitori residenti in altri Comuni). Si tratta invece di una posizione maggioritaria per la prima classe di genitori, nel secondo caso (con percentuali rispettivamente pari al 59,2% e al 45,5%).

loro maggiore opportunità di scelta, potrebbero accedere ai servizi dell'associazione con motivazioni più forti orientate alla partecipazione e a quei valori di cui essa si fa portatrice.

TAB. 29 *Livello di soddisfazione rispetto ai contatti e ai rapporti stabiliti con gli altri genitori secondo il luogo di residenza (valori percentuali e assoluti).*

<i>Luogo di residenza</i>	<i>Area positività</i>	<i>Area negatività</i>
Scambio di informazioni con gli altri genitori (V24.1)		
Comune di Reggio Emilia	22,9 (11)	77,1 (37)
Altro Comune	36,4 (4)	63,6 (7)
Incontri con gli altri genitori (V25.4)		
Comune di Reggio Emilia	14,6 (7)	85,4 (41)
Altro Comune	36,4 (4)	63,6 (7)
Il servizio favorisce la creazione di nuove amicizie fra i genitori (V35.2)*		
Comune di Reggio Emilia	24,5 (12)	75,5 (37)
Altro Comune	63,6 (7)	36,4 (4)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,012.

I risultati presentati, interessanti già a questo livello di analisi, potrebbero essere legati anche alle diverse posizioni che gli intervistati assumono nei confronti dell'idea del coinvolgimento dei genitori nei servizi educativi per l'infanzia. Come si dimostrerà più avanti, tale posizione (favorevole o contraria) ha l'effetto di incoraggiare o respingere l'effettivo coinvolgimento dei genitori nei servizi e la loro sensazione di esserlo¹²².

L'incrocio dello "stati civile" con le altre variabili, invece, non ha dato risultati particolarmente significativi¹²³. Si possono individuare le principali

¹²² Per l'approfondimento di questo argomento si rimanda al prossimo paragrafo, dedicato all'analisi delle relazioni fra le variabili non strutturali.

¹²³ Si è costruita a tal fine una variabile dicotomica che distingue i genitori coniugati dai genitori non coniugati. A quest'ultima classe appartengono i/le nubili/celibi, i/le divorziate e i/le conviventi. La scelta di separare i coniugati dai conviventi, sebbene tali tipologie familiari (assieme alle relazioni e alle dinamiche che esse propongono) siano molto più simili fra loro che non alle restanti due tipologie (nubili/celibi e divorziati/e), è legata alla necessità di

differenze fra i due gruppi nell'ambito dei rapporti degli intervistati (considerati in base al loro stato civile) con gli educatori e con gli altri genitori, sintetizzabili come segue:

1. in generale e nell'ambito di valutazioni in maggioranza positive per entrambi i gruppi, i non coniugati esprimono valutazioni positive relativamente al rapporto che essi hanno stabilito con gli educatori, in misura lievemente superiore rispetto ai coniugati. Più spesso, inoltre, tale rapporto viene descritto con espressioni a forte contenuto emotivo e affettivo.
2. Ci si avvicina a livelli di significatività statistica quando si incrocia tale proprietà con le variabili relative al legame fra i genitori. In questo ambito le differenze fra coniugati e non coniugati appaiono più importanti¹²⁴. Questi ultimi, infatti, esprimono livelli superiori di soddisfazione, rispetto ai primi, nei confronti delle occasioni di scambio di informazioni e di incontro con gli altri genitori. Sono d'accordo inoltre, in misura maggiore rispetto ai coniugati, della capacità del servizio di creare nuove amicizie fra loro.

Anche il numero di figli¹²⁵ non appare particolarmente significativo nel distinguere la popolazione di riferimento rispetto alle altre variabili tratte dal questionario, se non nell'incrocio con l'età (si rimanda per questo al capitolo precedente) e con le informazioni ricevute sulle varie opportunità di inserimento dei bambini nei servizi per l'infanzia offerti sul territorio (significatività statistica pari a 0,023). La maggior parte dei genitori afferma di avere ottenuto questo genere di informazioni prima dell'iscrizione dei propri figli ai servizi in esame, tuttavia, con una certa sorpresa, si è rilevata tale posizione fra tutti i genitori con due figli e nel 78% dei genitori con un solo figlio. Ci si aspettava cioè che il bisogno di venire a conoscenza dei vari

costruire classi il più possibile omogenee e di ridurre la dispersione dei casi fra le modalità della variabile da utilizzare per il calcolo delle correlazioni. Si può supporre che la non rilevanza degli incroci di questa variabile con le altre del questionario sia legata a questi limiti, che impediscono di confrontare i gruppi più eterogenei fra di loro (coniugati/conviventi e nubili/celibati/divorziati-e). Per ulteriori chiarimenti rimando al paragrafo 10.1.1 nella parte dedicata alla presentazione della distribuzione originaria dei casi fra gli stati della proprietà "stato civile".

¹²⁴ Questi risultati sono confermati anche dall'incrocio fra coniugati/conviventi e nubili/celibati/divorziati-e.

¹²⁵ Si ricorda che il numero di figli varia all'interno della popolazione di riferimento da 1 a 2, con una prevalenza dei genitori con un solo figlio.

servizi per l'infanzia presenti sul territorio fosse un'esigenza avvertita in particolare da questi ultimi data la mancanza di precedenti esperienze con altri figli. Sembra invece, osservando questa risultanza, che le conoscenze dei genitori relative al panorama di opportunità offerte in questo ambito dal proprio contesto di vita e la "competenza" necessaria per effettuare la scelta del servizio di asilo nido e di scuola dell'infanzia cui affidare i propri bambini, vengano costruite e si sviluppino assieme all'esperienza genitoriale che probabilmente incrementa la capacità delle famiglie di muoversi sul territorio per ottenere quelle informazioni indispensabili ad affrontare le necessità di cura e di organizzazione familiare che sono strettamente legate all'evento generativo. Questa deduzione è parzialmente sostenuta da altre due informazioni ottenute in questa fase dell'analisi bivariata. I genitori con un solo figlio sono più influenzati dai consigli che ricevono dalle reti informali in cui sono inseriti. Queste sembrano funzionare da ponti su un buco informativo¹²⁶. Alla domanda "*chi Le ha comunicato la particolare gestione di questo servizio?*", infatti, quasi la metà dei genitori con un solo figlio sceglie l'opzione di risposta "parenti, amici, conoscenti" (48,8%) contro il 21,1% dei genitori con due figli. Questi ultimi hanno ottenuto questa informazione soprattutto tramite canali "ufficiali" e, in particolare, dall'associazione stessa e dai servizi del Comune (rispettivamente il 36,8% dei casi e il 31,6%). Il 63,2% degli intervistati con un solo figlio (contro il 36,8% degli altri) dichiara inoltre che i consigli di parenti, amici e conoscenti, sono stati importanti ai fini della scelta delle strutture gestite dall'associazione di genitori, in cui iscrivere infine i propri bambini.

È utile osservare un altro dato che riguarda una discordanza fra l'atteggiamento degli intervistati nei confronti del tema del coinvolgimento dei genitori nei servizi per l'infanzia e la loro effettiva partecipazione in quelli esaminati. In particolare, seppure in assenza di relazioni statisticamente significativa fra le variabili, coloro che hanno un solo figlio sembrano valutare positivamente, e in modo lievemente superiore rispetto agli intervistati con due figli, l'idea che i genitori possano essere coinvolti nei servizi per l'infanzia frequentati dai loro bambini, partecipando per esempio alla loro organizzazione e gestione. È invece il gruppo di genitori con due figli a valutare in modo più positivo, e quindi ad essere più soddisfatto, del proprio effettivo coinvolgimento negli stessi. Sono inoltre questi ultimi a riconoscere,

¹²⁶ Per la nozione di "buco strutturale" si veda Burt 2002.

in misura lievemente superiore ai primi, la capacità dei servizi in esame di generare effetti positivi sul rapporto con i propri figli, sulla propria qualità di vita e sulla qualità di vita familiare. Questo risultato potrebbe essere legato al fatto che i genitori con un solo figlio in linea di principio possono dedicare più tempo o comunque concentrare il proprio tempo libero sulle attività che riguardano il proprio bambino (e per questo motivo potrebbero essere particolarmente favorevoli a partecipare alle iniziative che richiedono una loro attiva collaborazione e magari anche una intensificazione del proprio contributo partecipativo). Coloro che invece sono impegnati a dividere il proprio tempo non lavorativo fra le attività di due figli, potrebbero avvertire maggiormente il carico di responsabilità supplementari e quindi sentirsi appagati a un livello inferiore di coinvolgimento. Naturalmente questa è solo una delle interpretazioni possibili: tale dissonanza potrebbe essere legata infatti anche a una differente interpretazione di cosa significhi partecipare ai servizi, di quale ruolo i genitori dovrebbero o non dovrebbero avere nei servizi socio-educativi utilizzati dai loro bambini e, non ultimo, dal ruolo che essi attualmente occupano all'interno dell'associazione in esame. Per esempio, gli intervistati che fanno parte del Consiglio Direttivo hanno in cinque casi un solo figlio e in altrettanti casi due figli. Tuttavia, in proporzione al numero complessivo dei componenti la propria categoria, i primi rappresentano il 12,5% e i secondi il 25% del numero complessivo dei rispettivi gruppi. In termini percentuali, cioè, il Consiglio direttivo è composto da un numero di genitori con due figli che è pari al doppio di quello dei genitori con un figlio. Ciò significa che un genitore su quattro con due figli ha un ruolo all'interno dell'associazione che comporta una maggiore responsabilità verso l'associazione stessa e verso le altre famiglie oltre che un impegno più oneroso in termini di tempo, rispetto a molti altri genitori.

Prima di passare a esaminare i risultati dell'incrocio della variabile "titolo di studio" con le altre variabili del questionario è utile ricordare che la popolazione si distribuisce nei tre stati "licenza media inferiore", "diploma di scuola media superiore" e "laurea o diploma universitario" rispettivamente per il 13,1%, 55,7% e 31,1% e che la maggior parte degli intervistati appartenenti alla prima classe sono uomini, mentre in percentuale sono più donne a possedere il titolo di studio più elevato. Come già specificato nel precedente paragrafo, non emergono differenziazioni particolari all'interno della popolazione considerata secondo il titolo di studio, rispetto alle altre caratteristiche attributive. È rilevante invece l'influenza del titolo di studio

sulle valutazioni dei servizi in esame che attengono alla dimensione economica. Risulta statisticamente significativa (significatività dello 0,003) la relazione fra questa variabile strutturale e il giudizio che i genitori esprimono rispetto al costo dei servizi in esame, che, ai non laureati, appare decisamente più elevato rispetto ai laureati. Si evidenzia inoltre che fra i motivi che hanno indotto i genitori a rivolgersi a un servizio educativo in struttura (il nido o la scuola dell'infanzia), l'elevato costo di una eventuale *babysitter* sia stato molto più rilevante ai fini della decisione finale per i primi (più della metà di coloro che hanno raggiunto il livello di studio medio inferiore e medio superiore), rispetto ai secondi. Per i genitori con un titolo di studio più basso infine è molto più rilevante degli altri il fatto che le strutture considerate siano più flessibili di quelle pubbliche. Questa caratteristica è stata significativamente più importante per loro al momento della scelta del servizio per l'infanzia a cui affidarsi¹²⁷. Si rimanda più avanti la riflessione su questi risultati poiché è necessario ampliare il quadro di riferimento osservando se queste stesse variabili covarino anche rispetto alla "professione" degli intervistati.

È bene illustrare anche alcuni risultati emersi dall'analisi delle relazioni fra il titolo di studio degli intervistati e il tipo di rapporto che hanno instaurato fra loro, il coinvolgimento nei servizi e gli effetti che questi hanno avuto sulla qualità di vita familiare.

1. Per quanto concerne il rapporto che gli intervistati hanno stabilito con gli altri genitori, sebbene non si rilevino relazioni significative da un punto di vista statistico, è importante porre l'attenzione sul fatto che chi ha un livello di istruzione medio (diploma superiore) esprime un grado di soddisfazione più elevato delle altre due classi rispetto alla frequenza con cui scambia informazioni con gli altri genitori. Le percentuali più alte, in tutti i gruppi, si trovano invece rispetto alla possibilità di incontrare gli altri genitori (tabella 30).

¹²⁷ La significatività statistica di questa correlazione è pari a 0,018. In particolare è il gruppo di mezzo ad aver tenuto più in considerazione questo aspetto (58,6%), seguito dal gruppo con licenza media (42,9%) e da quello con laurea (16,7%).

TAB. 30 *Livello di soddisfazione rispetto alla frequenza dei contatti con gli altri genitori secondo il titolo di studio (valori percentuali e assoluti).*

<i>Titolo di studio</i>	<i>Area positività</i>	<i>Area negatività</i>
Scambio di informazioni con gli altri genitori (V24.1)		
<i>Medio inferiore</i>	62,5 (5)	37,5 (3)
<i>Medio superiore</i>	81,5 (27)	18,2 (6)
<i>Laurea</i>	68,4 (13)	31,6 (6)
Incontri con gli altri genitori (V25.4)		
<i>Medio inferiore</i>	87,5 (7)	12,5 (1)
<i>Medio superiore</i>	76,5 (26)	23,5 (8)
<i>Laurea</i>	83,3 (15)	16,7 (3)

Questi risultati, apparentemente contrastanti, possono essere chiariti considerando altre informazioni su questo argomento. Coloro che hanno un livello di studio più basso sono d'accordo, in misura percentualmente superiore alle altre due classi, con l'idea che i servizi analizzati siano capaci di favorire la creazione di nuove amicizie fra i genitori. Tale giudizio in particolare diventa tanto più positivo quanto più si abbassa il grado di istruzione, passando da un livello massimo di accordo fra coloro che hanno un'istruzione medio inferiore (87,5%) vicino a quello, lievemente inferiore della classe di mezzo (73,5%), fino a un livello minimo di accordo fra i laureati (52,6%). A questo si deve aggiungere una simile e più accentata distinzione per quanto concerne il modo in cui gli intervistati definiscono il proprio rapporto con gli altri genitori, caratterizzato da una maggior coinvolgimento emotivo per coloro che hanno il titolo di studio più basso¹²⁸. Da questi dati emerge quindi che, sebbene la maggior parte dei genitori, indipendentemente dalla classe di appartenenza rispetto a questa caratteristica attributiva, valuti positivamente le occasioni di incontro con gli altri genitori (seppure con le differenziazioni anzidette), siano poi quelli con il titolo di studio più basso a creare legami più forti.

¹²⁸ In particolare il 50% e il 47,4% di coloro che hanno rispettivamente come titolo di studio una laurea o un diploma universitario e un diploma di scuola media superiore, sostengono di non avere con gli altri genitori alcun legame o al massimo un rapporto di conoscenza, contro il 25% di intervistati con il livello più basso di istruzione.

2. Alcune differenze fra i tre gruppi considerati emergono anche in riferimento alle rispettive posizioni nei confronti del coinvolgimento dei genitori nei servizi, dal punto di vista organizzativo e gestionale. Sebbene tutti i gruppi si esprimano in maggioranza in senso positivo relativamente a questo aspetto, sono i genitori con il grado di istruzione più basso a esprimere tale favore con più forza (tabella 31).

TAB.31 *La posizione degli intervistati sul coinvolgimento dei genitori nei servizi per l'infanzia secondo il titolo di studio (valori percentuali e assoluti).*

Titolo di studio	Livello di accordo	
	Area positività	Area negatività
	<i>I genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione dei servizi (V29.1) *</i>	
<i>Medio inferiore</i>	100,0 (8)	0,0 (0)
<i>Medio superiore</i>	97,1 (33)	2,9 (1)
<i>Laurea</i>	73,7 (14)	26,3 (5)
<i>I genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio (V29.2)</i>		
<i>Medio inferiore</i>	87,5 (7)	12,5 (1)
<i>Medio superiore</i>	70,6 (24)	29,4 (10)
<i>Laurea</i>	73,7 (14)	26,3 (5)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,014.

Osservando in che modo gli intervistati giudicano il proprio attuale ed effettivo coinvolgimento nei servizi in esame, tuttavia, troviamo livelli di soddisfazione più alti in coloro che hanno i titoli di studio più elevati (in ordine crescente di livello di istruzione troviamo le seguenti percentuali: 75%, 88,2% e 94,7%). Ancora più esplicativi sono i risultati riguardanti la sensazione degli intervistati di essere coinvolti nei servizi in esame, rispetto a quanto atteso prima del loro ingresso negli stessi: per la maggioranza dei genitori con il titolo di studio più basso questa è uguale o inferiore a quanto atteso inizialmente (62,5%) mentre è il contrario per gli altri due gruppi (il 52,9% dei genitori con un livello di istruzione medio-superiore e il 57,9% dei laureati sostengono di avere la sensazione di essere più coinvolti nei servizi rispetto a quanto si aspettavano inizialmente).

3. L'aspetto più interessante di questo gruppo di covariazioni riguarda infine l'analisi degli effetti che i servizi esaminati hanno prodotto sulla qualità di vita dei singoli individui e delle famiglie interessate e sulla qualità delle relazione genitore-figlio. Se, infatti, da un lato non emergono particolari differenze per quanto concerne il riconoscimento da parte dei genitori della capacità dei servizi in esame di produrre benefici sui figli (tabella 32, prima riga), dall'altro lato si rilevano relazioni statisticamente significative rispetto alla capacità di tali servizi di migliorare la qualità di vita dei genitori e la relazione genitore-figlio (tabella 32, terza e quarta riga).

TAB. 32 *Gli effetti del servizio sulla qualità di vita individuale e familiare secondo il titolo di studio (valori percentuali e assoluti).*

Titolo di studio	Livello di accordo	
	Area positività	Area negatività
	La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/la figlio/a (V32)	
Medio inferiore	87,5 (7)	12,5 (1)
Medio superiore	95,5 (32)	5,9 (2)
Laurea	91,8 (17)	8,2 (2)
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del genitore (V33) ¹		
Medio inferiore	62,5 (5)	37,5 (3)
Medio superiore	87,9 (29)	12,1 (4)
Laurea	94,7 (18)	5,3 (1)
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita familiare (V34) ²		
Medio inferiore	62,5 (5)	37,5 (3)
Medio superiore	87,9 (29)	12,1 (4)
Laurea	100,0 (19)	0,0 (0)
Il servizio ha migliorato il rapporto con il/la figlio/a (V36) ³		
Medio inferiore	12,5 (1)	87,5 (7)
Medio superiore	71,9 (23)	28,1 (9)
Laurea	38,9 (11)	61,1 (7)

¹ Test di significatività 0,076.

² Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,021.

³ Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,004.

In particolare quanto più il titolo di studio è elevato tanto più i genitori riconoscono i benefici che il servizio ha generato nella propria vita e nella vita familiare, migliorandone la qualità. È invece la classe di mezzo (costituita da coloro che hanno un titolo di studio medio-superiore) a distinguersi in modo rilevante rispetto alle altre, riconoscendo la capacità dei servizi in esame di generare effetti diretti e positivi sul miglioramento del rapporto con i propri figli.

Questi risultati sembrano mostrare che il titolo di studio, pur essendo rilevante ai fini di una migliore caratterizzazione della distribuzione della popolazione rispetto ad alcuni specifici aspetti dei servizi e ai loro effetti sulla qualità di vita e delle relazioni familiari delle persone coinvolte, non consente interpretazioni univoche. Già a questo primo livello di analisi si può quindi prudentemente ma ragionevolmente supporre che la capacità dei servizi di generare legame sociale e di arricchire le persone da un punto di vista relazionale non dipenda solo (e nemmeno prevalentemente) dal tipo di risorse culturali che gli individui posseggono ancor prima del loro ingresso negli stessi.

L'ultima caratteristica attributiva richiesta agli intervistati è la condizione professionale. L'elaborazione delle relazioni fra questa proprietà e le variabili di giudizio ricavate dalle domande del questionario è stata condotta aggregando le cinque modalità ottenute originariamente in due classi: quella dei lavoratori dipendenti (operai e impiegati) e quella dei lavoratori autonomi (commercianti e artigiani). Questa operazione si basa sull'idea che le persone appartenenti a quest'ultima tipologia siano ipoteticamente dotate non solo delle competenze necessarie per gestire attività anche complesse da un punto di vista organizzativo e amministrativo, ma anche in qualche modo più abituate delle altre ad autogestirsi e quindi ad assumere questo genere di comportamento in altri contesti di vita che richiedano spirito di iniziativa, audacia nel raccogliere le sfide, autonomia e senso pratico, oltre che competenze amministrative pure. Viceversa, è possibile che il lavoro dipendente, impiegatizio o operaio, possa consentire alle persone di dedicare più tempo alle proprie attività non lavorative. Naturalmente questa operazione, funzionale alla necessità di ridurre la dispersione dei casi fra le diverse categorie di risposta, è una semplificazione e verrà considerata e trattata come tale. Illustrerò i risultati di questa parte dell'analisi bivariata, quindi, tenendo in considerazione anche la distribuzione originaria dei casi all'interno di questa variabile.

In realtà le relazioni statisticamente significative tra la professione degli intervistati (ricodificata in due classi) e le altre variabili del questionario non sono molte. La prima si riferisce ai giudizi degli intervistati sul costo dei servizi, considerato “giusto” per la maggioranza dei lavoratori autonomi (68,4%) ed elevato per la maggioranza (65%) dei lavoratori dipendenti (livello di significatività dello 0,016). Questa distribuzione viene confermata dall’incrocio con la variabile originaria, che tuttavia non risulta statisticamente significativo. Più interessante è confrontare come la condizione professione possa influire sulle ragioni che hanno indotto i genitori a optare per l’inserimento dei propri bambini in un servizio educativo in struttura. Sebbene nella maggioranza dei casi, come già specificato in fase di analisi monovariata, tale decisione sia legata soprattutto all’impossibilità dei genitori di accudire personalmente i propri figli in certi periodi della giornata e, al di là di questa, a una libera scelta educativa, vi è una differenza significativa fra i gruppi in esame (livello di significatività dello 0,011), confermata in quanto tale anche dall’incrocio con la variabile originaria (significatività dello 0,030), rispetto al ruolo che sulla decisione finale ha avuto il fatto di non avere la disponibilità dell’aiuto di parenti o amici: per l’80% della classe dei lavoratori dipendenti questa situazione si è rivelata importante ai fini della decisione finale, contro il 47,4% dei lavoratori autonomi¹²⁹. Questo aspetto e la significatività della covariazione rispetto alla condizione professionale dei genitori, potrebbero essere legati a idee e stili educativi differenti fra i due gruppi. Non bisogna dimenticare però le implicazioni che questo genere di soluzione ha sulle economie familiari. L’affidamento dei bambini alle cure della rete delle relazioni primarie costituisce infatti una soluzione certamente affidabile, comoda per i genitori e confortevole per i bambini, ma anche più conveniente, soprattutto per le famiglie a reddito più basso. È ipotizzabile infatti che le

¹²⁹ Si ricorda che nel caso precedente si delineavano due chiare e ben distinte posizioni, rispetto al titolo di studio degli intervistati e alla rilevanza dell’eventuale spesa di una *babysitter* cui affidare i propri bambini, come motivazione capace di orientare la scelta di soluzioni di cura dei bambini in struttura (nido e scuola dell’infanzia). A differenza dei laureati, per la maggioranza dei diplomati questo motivo si è rivelato importante ai fini della decisione finale. Rispetto alla “condizione professionale” degli intervistati non si riscontra una netta separazione in questi termini fra lavoratori autonomi e dipendenti, bensì all’interno delle singole categorie. In particolare ritengono tale motivo importante il 50% degli operai, il 51,9% degli impiegati, il 41,7% dei liberi professionisti e il 28,6% dei commercianti.

famiglie meno abbienti considerino quest'ultima soluzione una vera e propria alternativa ai servizi scolastici anche per un motivo strettamente economico.

Il sistema delle reti primarie sembra essere particolarmente importante anche come canale di informazione privilegiato, soprattutto per la categoria dei lavoratori autonomi, i quali nella maggioranza dei casi sono stati informati della particolare gestione dei servizi in esame dai parenti, dagli amici o da conoscenti (i liberi professionisti nel 58,3% dei casi e i commercianti/artigiani nel 57,1%). Gli operai, invece, si dividono soprattutto fra coloro che hanno ricevuto questo genere di informazioni dai servizi del Comune e dal sistema delle relazioni primarie, mentre gli impiegati, si dividono equamente fra le tre opzioni di risposta (servizi del Comune, l'associazione stessa e parenti, amici, conoscenti). I consigli delle persone appartenenti alla propria rete parentale e amicale si sono rivelati importanti soprattutto per gli operai e per i liberi professionisti, ai fini della scelta finale delle strutture gestite dall'associazione.

La professione degli intervistati non sembra incidere particolarmente e soprattutto chiaramente sulle altre variabili ricavate dal questionario. Osservando le distribuzioni dei casi rispetto alla variabile originaria sembra infatti, tranne che per i risultati sopraccitati, che la ricodifica della variabile "condizione professionale" in due classi e le ipotesi che l'hanno guidata non siano del tutto opportune. Spesso infatti le distribuzioni percentuali dei casi su tutti gli stati delle proprietà mostrano risultati simili fra operai e commercianti (per esempio entrambe le categorie esprimono livelli massimi di soddisfazione rispetto alla possibilità di incontrare gli altri genitori – significatività dello 0,016), fra operai e impiegati¹³⁰, e così via.

La parte conclusiva di questa seconda serie di incroci fra variabili focalizza l'attenzione sulle due domande inserite nella prima sezione del questionario e poste successivamente a quelle strutturali. I genitori sono chiamati a fornire

¹³⁰ Ci si riferisce in particolare al caso della domanda che chiede agli intervistati di indicare se percepiscano differenze nel proprio attuale livello di coinvolgimento nei servizi rispetto a quanto si sarebbero aspettati inizialmente, al momento del loro ingresso. In tal caso rispondono con percentuali molto simili fra loro operai e impiegati che confermano di essere di fronte a un evento positivo e inaspettato (rispettivamente per il 50% e il 48,4% delle singole classi). Le categorie rimanenti rappresentano invece gli estremi della valutazione qui esaminata: solo il 14,3% dei commercianti attualmente ha la sensazione di essere coinvolto di più nei servizi, rispetto a quanto aveva previsto, contro l'83,3% dei liberi professionisti (livello di significatività della relazione pari a 0,031).

alcune informazioni riguardanti il ruolo che essi occupano all'interno dell'associazione (in termini di appartenenza o meno al Consiglio Direttivo), e il tipo di servizi che essi stanno utilizzando (nido o di scuola dell'infanzia). Procedo a commentare le risultanze degli incroci rispettando quest'ordine.

Fra gli aspetti più interessanti dell'analisi bivariata su questo gruppo di variabili, vi è certamente quello di porre l'attenzione sulla differenziazione di esperienze fra coloro che occupano un ruolo di maggiore responsabilità all'interno dell'associazione, essendo membri del suo Consiglio Direttivo, e coloro che hanno il compito di adempiere alla funzione di associato. Il tentativo è anche quello di comprendere i motivi che possono aver influenzato la scelta di alcuni genitori di assumere una funzione che può essere fonte di grandi soddisfazioni ma dalla quale possono derivare impegni anche molto complessi e onerosi dal punto di vista dell'investimento delle proprie risorse personali e del proprio tempo.

Può essere interessante, prima di analizzare le singole esperienze all'interno dei servizi (in termini di coinvolgimento e di potenziamento della rete di relazioni sociali affidabili), osservare come i casi, considerati sulla base della loro appartenenza o non appartenenza al Consiglio Direttivo dell'associazione in esame, si distribuiscano rispetto ai motivi che li hanno indotti a scegliere per i propri bambini una tipologia di servizio socio-educativo che si svolge in struttura (tabella 33).

Come si può osservare dalla tabella, per i genitori che attualmente fanno parte del Consiglio Direttivo la decisione di affidare i propri figli a un servizio socio-educativo in struttura, in primo luogo e similmente a coloro che non sono consiglieri, è espressione di una libera scelta educativa (rispettivamente per il 100% e l'88,4% dei casi). Al secondo posto, in ordine decrescente di percentuali di risposta, per i consiglieri si è rivelata importante la vicinanza del servizio alla propria abitazione (80%), per gli altri l'impossibilità di accudire personalmente i propri bambini (88,2% – significatività pari a 0,001). Questa seconda relazione dà spazio a diverse possibilità interpretative soprattutto se si considera il limitato valore che a questa motivazione è stato attribuito dalla maggioranza dei genitori consiglieri. Il 62,5% di questi ultimi infatti definisce questa condizione poco o per niente importante ai fini della decisione di rivolgersi a un servizio socio-educativo in struttura. È interessante notare altresì che per quest'ultimo gruppo di persone si è rivelata più decisiva, ai fini della decisione finale, l'impossibilità da parte di parenti o amici, piuttosto che la propria, di occuparsi dei bambini.

TAB. 33 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a rivolgersi a un servizio di nido/scuola dell'infanzia, secondo l'appartenenza al Consiglio Direttivo dell'associazione (valori percentuali e assoluti).*

Appartenenza al Consiglio Direttivo	Importanza dei motivi	
	Area positività	Area negatività
Vicinanza del servizio a casa (V6.1)		
No	68,0 (34)	32,0 (16)
Sì	80,0 (8)	20,0 (2)
Vicinanza del servizio al posto di lavoro (V6.2)		
No	72,0 (36)	28,0 (14)
Sì	44,4 (4)	55,6 (5)
Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a (V6.3)*		
No	88,2 (45)	11,8 (6)
Sì	37,5 (3)	62,5 (5)
Indisponibilità di parenti o amici ad accudire il/la bambino/a (V6.4)		
No	70,6 (36)	29,4 (15)
Sì	62,5 (5)	37,5 (3)
Difficoltà nel reperire una baby sitter (V6.5)		
No	36,7 (18)	63,3 (31)
Sì	12,5 (1)	87,5 (7)
Elevato costo di una eventuale baby sitter (V6.6)		
No	50,0 (24)	50,0 (24)
Sì	25,0 (2)	75,0 (6)
Precedenti esperienze (V6.7)		
No	25,6 (10)	74,4 (29)
Sì	50,0 (4)	50,0 (4)
Consigli di parenti, amici, conoscenti (V6.8)		
No	61,2 (30)	38,8 (19)
Sì	55,6 (5)	44,4 (4)
Libera scelta educativa (V6.9)		
No	88,4 (38)	11,6 (5)
Sì	100,0 (7)	0,0 (0)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,001.

Appare abbastanza chiara la caratterizzazione, emergente da questi primi dati, del gruppo di consiglieri rispetto agli altri soci. Sembra infatti che i primi avessero maturato, ancor prima della valutazione delle soluzioni alternative e quindi prima dell'iscrizione dei loro bambini alle strutture in esame, l'idea di utilizzare questo genere di servizi, forse perchè disposti favorevolmente, indipendentemente dalle esigenze strettamente familiari e in misura percentualmente superiore rispetto ai non consiglieri, nei confronti di questo genere di esperienza per i propri figli.

Passando a esaminare il tema del coinvolgimento dei genitori nei servizi in esame, appare molto curioso il fatto che la scelta delle strutture autogestite sia stata indotta dalla speranza di poter partecipare alla realizzazione dei servizi, da un numero, oltre che minoritario in entrambi i gruppi, percentualmente inferiore fra gli attuali consiglieri rispetto a coloro che non fanno parte del Consiglio Direttivo (rispettivamente 12,5% e 31,3%). Questo risultato genera notevoli difficoltà nel poter individuare, attraverso le informazioni ottenute dal questionario, i motivi che hanno indotto alcuni intervistati a farsi carico di funzioni decisamente più impegnative all'interno dell'associazione, rispetto a quelle assunte da molti altri genitori. Esso, infatti, sembra avvalorare ulteriormente quanto già emerso nelle fasi precedenti dell'indagine (e in particolare nell'ambito del *focus group* effettuato con alcuni membri del Consiglio Direttivo), e cioè che l'accesso delle famiglie ai servizi per l'infanzia autogestiti sia legato a esigenze che poco hanno a che fare con il desiderio dei genitori di prendere parte attivamente all'organizzazione degli stessi. Questo aspetto potrebbe dare suggerimenti importanti per quanto concerne la capacità dei servizi in esame di attivare risorse e reti di relazioni fino a quel momento "messe tra parentesi" dai genitori stessi. Gli intervistati membri del Consiglio Direttivo si esprimono inoltre totalmente (cioè con una percentuale del 100%) a favore della partecipazione dei genitori all'organizzazione di questo genere di servizi (contro una percentuale, comunque ampiamente maggioritaria, dell'88,2% degli altri intervistati) mentre sono meno favorevoli all'idea che i genitori debbano occuparsi della loro gestione (in tal caso la percentuale di consensi dei consiglieri, rispetto a questa dimensione della partecipazione, risulta più vicina, e addirittura inferiore, a quella dei non consiglieri – rispettivamente 70% e 74,5% dei casi). Si potrebbe dedurre da queste risultanze che l'esperienza di genitore-consigliere per alcuni intervistati non si sia rivelata infine del tutto positiva. Alcuni di loro infatti potrebbero non essere d'accordo, in termini di principio,

con l'autogestione dei servizi per l'infanzia, potrebbero assumere questa posizione come reazione a un profondo senso di inadeguatezza a questo compito o all'impossibilità di alcuni di loro di parteciparvi realmente, a una presa di distanza assunta consapevolmente, ecc¹³¹. Non bisogna dimenticare tuttavia che tali posizioni riguardano una minoranza di genitori.

L'esperienza dei genitori-consiglieri favorisce certamente la creazione di legami più stretti fra i genitori. Essi infatti, non solo affermano di conoscere tutti gli altri genitori, ma nell'80% dei casi, definiscono il legame stabilito con loro come un "rapporto in parte di conoscenza e in parte di amicizia". I non consiglieri sostengono invece di avere instaurato legami di sola conoscenza nel 33,3% dei casi e di non aver stabilito alcun tipo di rapporto nel 17,6% dei casi. Questa distribuzione viene confermata da un'ulteriore risultanza, secondo la quale i genitori-consiglieri sostengono, in misura considerevolmente superiore rispetto ai non consiglieri (nel 90% e nel 64,7% dei casi all'interno dei rispettivi gruppi), che il servizio utilizzato dai propri figli favorisca la creazione di nuovi legami di amicizia fra genitori. E' interessante osservare tuttavia in che modo i due gruppi giudichino le occasioni che attualmente hanno di entrare in contatto fra loro, poiché in tal caso, sono i non consiglieri a esprimere livelli di soddisfazione più elevati. Essi infatti ritengono soddisfacente la frequenza con cui scambiano informazioni con gli altri genitori nell'84% dei casi e nel 78% dei casi apprezzano la possibilità che attualmente hanno di incontrarli (i consiglieri esprimono giudizi positivi, rispetto a entrambe queste attività, nel 60% dei casi). Questa differenza potrebbe essere ricondotta ad una diversa percezione di queste dimensioni nei due gruppi. I consiglieri, cioè, trovando nello scambio di informazioni e nell'incontro con gli altri genitori attività necessarie allo svolgimento della loro funzione all'interno dell'associazione, potrebbero assumere un punto di vista "più esigente" su tali aspetti, rispetto a coloro che non "necessitano" della conoscenza degli altri, se non per assolvere al proprio desiderio di partecipazione e di condivisione dell'esperienza associativa.

Un ultimo aspetto che mi sembra opportuno esaminare al fine di ottenere una visione più completa su questa dimensione, riguarda la sensazione che gli intervistati esprimono sul loro effettivo coinvolgimento nei servizi. Entrambi i

¹³¹ Si rimanda a tal proposito all'analisi monovariata e in particolare al paragrafo 10.1.7 in cui si presentano le giustificazioni e i chiarimenti di alcuni genitori rispetto alla loro posizione contraria al sistema dell'autogestione dei servizi per l'infanzia.

gruppi esprimono livelli di soddisfazione molto simili (e in grande maggioranza positivi) per quanto riguarda le attività che vengono loro proposte e alle quali partecipano, e, in generale, in riferimento alla loro sensazione di essere coinvolti nei servizi in esame. E sostengono, in maggioranza e similmente fra loro, di non sentire di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano i servizi, indipendentemente dal ruolo che essi occupano all'interno dell'associazione (il 64% dei non consiglieri e il 60% dei consiglieri afferma di avere questa percezione).

Viceversa, i due gruppi si differenziano notevolmente fra loro rispetto a:

1. la frequenza con cui i genitori partecipano agli incontri che il servizio organizza per e con loro (significatività statistica della relazione pari a 0,023). Il 90% dei consiglieri dichiara di partecipare a tali incontri regolarmente (sempre o quasi sempre) contro solo il 51% dei non consiglieri;

2. il giudizio che essi attribuiscono al proprio coinvolgimento rispetto a quanto si sarebbero aspettati inizialmente (significatività statistica della relazione pari a 0,056). L'80% dei genitori-consiglieri (e il 47,1% dei genitori-non consiglieri) afferma di sentirsi coinvolto nel servizio in modo superiore o nettamente superiore rispetto a quanto si sarebbe aspettato al momento del suo ingresso.

Riassumendo questi ultimi risultati, quindi, i genitori non consiglieri ritengono soddisfacente in percentuale maggiore rispetto ai consiglieri le occasioni che attualmente hanno di avere contatti con gli altri genitori, tuttavia questa opportunità sembra non favorire particolarmente la creazione di legami significativi tra loro. È possibile che tali aspetti siano legati a percezioni diverse fra i due gruppi rispetto alle dimensioni esaminate. Il “rapporto fra genitori” che hanno in mente i consiglieri, per esempio, potrebbe essere diverso da quello che ha in mente una parte degli altri genitori i quali, per esempio, potrebbero avere la sensazione di poter fruire di quei servizi come semplici utenti o come fossero i destinatari di un servizio pubblico. Dall'altro canto, i consiglieri, proprio per il ruolo che essi occupano (e le funzioni che essi hanno) all'interno dell'associazione, potrebbero essere in qualche modo più stimolati e agevolati a creare legami più stretti con gli altri genitori. Essi infatti devono conoscere le esigenze e le problematiche di tutti, per riferirle al Consiglio Direttivo e trovare le soluzioni più adeguate alla loro risoluzione.

Infine, sorprende di più la relazione statisticamente significativa fra l'essere (o meno) membri del Consiglio Direttivo e la frequenza con cui gli intervistati partecipano agli incontri che il servizio organizza per loro (dal momento che

questa è una responsabilità di tutti, come genitori e come soci prima ancora che come membri di quest'organo) rispetto a quella che emerge dall'incrocio con l'attuale livello di coinvolgimento (considerato in riferimento a ciò che si prevedeva inizialmente), poiché è ipotizzabile che nella maggioranza dei casi i genitori che in seguito hanno deciso di entrare a far parte del Consiglio Direttivo, non avevano considerato questa possibilità né previsto un livello simile di coinvolgimento nell'associazione.

TAB. 34 *Gli effetti del servizio sulla qualità di vita individuale e familiare secondo l'appartenenza al Consiglio Direttivo (valori percentuali e assoluti).*

<i>Appartenenza al Consiglio Direttivo</i>	<i>Livello di accordo</i>	
	<i>Area positività</i>	<i>Area positività</i>
<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/la figlio/a (V32)</i>		
No	90,2 (46)	9,8 (5)
Sì	100,0 (10)	0,0 (0)
<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del genitore (V33)</i>		
No	86,0 (43)	14,0 (7)
Sì	90,0 (9)	10,0 (1)
<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita familiare (V34)</i>		
No	88,0 (44)	12,0 (6)
Sì	90,0 (9)	10,0 (1)
<i>Il servizio ha migliorato il rapporto con il/la figlio/a (V36)</i>		
No	52,1 (25)	47,9 (23)
Sì	60,0 (6)	40,0 (4)

Non vi sono relazioni statisticamente significative tra l'appartenenza al Consiglio Direttivo dell'associazione e le variabili che indicano l'impatto che, secondo gli intervistati, l'esperienza vissuta all'interno dei servizi in esame ha avuto sulla qualità della loro vita personale e familiare. Come si può osservare dalla precedente tabella non emergono inoltre differenze particolarmente significative, rispetto a queste dimensioni, fra i genitori-consiglieri e i genitori-non consiglieri, sebbene i primi esprimano giudizi positivi in misura lievemente superiore rispetto ai secondi (tabella 34).

TAB. 35 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a rivolgersi a un servizio di nido/scuola dell'infanzia, secondo il tipo di servizio utilizzato (valori percentuali e assoluti).*

Tipo di servizio utilizzato	Importanza dei motivi	
	Area positività	Area negatività
	Vicinanza del servizio a casa (V6.1)	
Nido	66,7 (24)	33,3 (12)
Scuola infanzia	75,0 (18)	25,0 (6)
Vicinanza del servizio al posto di lavoro (V6.2)*		
Nido	80,0 (28)	20,0 (7)
Scuola infanzia	50,0 (12)	50,0 (12)
Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a (V6.3)**		
Nido	91,4 (32)	8,6 (3)
Scuola infanzia	66,7 (16)	33,3 (8)
Indisponibilità di parenti o amici ad accudire il/la bambino/a (V6.4)***		
Nido	80,0 (28)	20,0 (7)
Scuola infanzia	54,2 (13)	45,8 (11)
Difficoltà nel reperire una baby sitter (V6.5)		
Nido	42,4 (14)	57,6 (19)
Scuola infanzia	20,8 (5)	79,2 (19)
Elevato costo di una eventuale baby sitter (V6.6)		
Nido	50,0 (16)	50,0 (16)
Scuola infanzia	41,7 (10)	58,3 (14)
Precedenti esperienze (V6.7)		
Nido	32,1 (9)	67,9 (19)
Scuola infanzia	26,3 (5)	73,3 (14)
Consigli di parenti, amici, conoscenti (V6.8)		
Nido	70,6 (24)	29,4 (10)
Scuola infanzia	45,8 (11)	54,2 (13)
Libera scelta educativa (V6.9)****		
Nido	82,1 (23)	17,9 (5)
Scuola infanzia	100,0 (22)	0,0 (0)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,015.

** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,016.

*** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,034.

**** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,037.

L'ultima parte di questa seconda fase di analisi bivariata ha lo scopo di comprendere in che modo la popolazione di intervistati si differenzi rispetto alle variabili tratte dal questionario, in relazione al tipo di servizio che essi stanno utilizzando insieme ai loro figli. Tenendo in considerazione il fatto che lo Statuto dell'associazione riconosce, fra le uniche priorità di accesso ai servizi in esame, la precedenza di coloro che già hanno frequentato le sue strutture, si ipotizza che i genitori dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia abbiano alle spalle un'esperienza più consolidata e una visione più circostanziata della realtà associativa di cui fanno parte¹³².

Il primo argomento rispetto al quale tale differenziazione si esprime in modo significativo è relativo ai motivi che hanno indotto i genitori a scegliere per i propri bambini un servizio socio-educativo in struttura (tabella 35).

Osservando la tabella precedente si noterà che, tranne che per la prima ("vicinanza a casa") e la sesta motivazione ("elevato costo di una *baby sitter*") si riscontrano differenze fra i due gruppi intorno ai venti punti percentuali e quattro relazioni statisticamente significative. I genitori dei bambini iscritti al nido affermano di aver ritenuto importanti, in fase di scelta del servizio più adatto alle proprie esigenze, tutti i motivi indicati, a esclusione di quelli riferiti al servizio di *baby sitter*. L'impossibilità di accudire personalmente i propri figli è stata la motivazione più rilevante per questo gruppo di genitori, seguita, in ordine decrescente di frequenze percentuali di risposta (mai inferiori all'80% dei casi di questo gruppo), dall'aver effettuato una libera scelta educativa, dalla mancanza di aiuto da parte di parenti o amici e dalla vicinanza della struttura al luogo di lavoro. Viceversa, per i genitori dei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia, i motivi decisamente più rilevanti (cioè capaci di

¹³² Questa ipotesi è stata elaborata anche in seguito all'interpretazione dell'incrocio fra la variabile ricavata dal tipo di servizio utilizzato dai figli degli intervistati e la variabile ricavata dalla domanda "*Quando ha scelto questo servizio, sapeva già che era gestito da un'associazione di genitori?*". Quasi tutti i genitori dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia (il 95,8%) e il 78,4% dei genitori dei bambini iscritti al nido hanno risposto a questa domanda positivamente.

raccogliere il consenso di almeno due terzi del proprio gruppo) rispetto a tutti gli altri, sono innanzitutto l'espressione di una libera scelta educativa, la vicinanza della struttura alla propria abitazione e l'impossibilità di accudire personalmente i propri bambini. E' interessante notare come quest'ultimo gruppo condivida appieno l'idea che l'iscrizione dei bambini alla scuola dell'infanzia avvenga prima di tutto per una scelta che i genitori fanno liberamente, cioè in modo incondizionato da qualsiasi altra situazione che non sia direttamente riconducibile alla rilevanza che questo genere di servizio ha per la crescita, l'educazione e la socializzazione con i pari dei bambini. Altrettanto evidente è il fatto che questa motivazione rappresenta invece soltanto una delle ragioni, e forse l'aspetto "consolante" di una decisione che ai genitori talvolta può apparire forzata, soprattutto per chi ha iscritto i propri bambini al nido.

I servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia fra loro differiscono notevolmente, riguardo molteplici aspetti. Uno di questi, è il tipo di legame che si viene a instaurare fra bambino ed educatore/trice. L'incrocio fra il tipo di servizio utilizzato e la descrizione che gli intervistati danno di tale rapporto evidenzia una relazione statisticamente significativa a un livello di significatività dello 0,012. Già si è commentata e motivata, in fase di analisi monovariata, la costruzione di due principali classi di risposta (affettività e neutralità affettiva) in fase di ricodifica delle risposte (aperte) a questa domanda del questionario¹³³. Nel 41,2% dei casi, i genitori dei bambini iscritti al nido descrivono il legame tra i propri figli e le educatrici con parole a forte contenuto emotivo, come un rapporto ad alto e reciproco coinvolgimento affettivo. Questo genere di spiegazione viene data solo nel 9,5% dei casi dei genitori dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia. Essi hanno optato in grande maggioranza per descrizioni meno caratterizzate emotivamente. La diversità di risposta che gli intervistati hanno espresso rispetto alla richiesta di descrivere brevemente il rapporto tra i propri figli e gli/le educatori/trici è pertanto strettamente legata all'età dei figli e quindi al tipo di legami che essi stabiliscono nelle diverse fasi della loro vita con le figure adulte di riferimento.

Significatività statistica si rileva anche nella relazione fra il tipo di servizio utilizzato dai figli degli intervistati e le posizioni che questi ultimi assumono nei confronti del tema più generale del proprio coinvolgimento nei servizi

¹³³ Per ulteriori delucidazioni, e in particolare per i chiarimenti sui contenuti semantici delle categorie di risposta, si rimanda al paragrafo 10.1.5.

esaminati. Se a livello generale (cioè rispetto alla domanda “*E’ giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano il servizio di nido/scuola infanzia in cui sono iscritti i loro figli?*”) non si rilevano particolari differenze fra i genitori dei bambini più piccoli e i genitori dei bambini più grandi (entrambi i gruppi rispettivamente nel 89,2% e nel 91,7% dei casi rispondono positivamente a tale domanda), emerge una eterogeneità di risposta più importante quando si passa a un livello di approfondimento maggiore, cioè quando viene chiesto ai genitori di esprimere la propria opinione rispetto al coinvolgimento dei genitori nell’organizzazione e nella gestione di tali servizi. L’idea che i genitori debbano partecipare alla loro organizzazione è sostenuta da tutti coloro che hanno i propri figli iscritti alla scuola dell’infanzia e dall’83,8% dei genitori dei bambini attualmente iscritti al nido (significatività della relazione pari a 0,038). I consensi da parte di entrambi i gruppi di genitori si riducono, similmente e proporzionalmente, in riferimento alla richiesta rivolta agli intervistati di indicare il proprio livello di accordo rispetto all’idea che i genitori debbano partecipare alla gestione di tali servizi (i valori percentuali di consenso rispetto a questa domanda sono rispettivamente 83,3% e 67,6%). Anche rispetto a un terzo tipo di coinvolgimento, i genitori dei bambini più piccoli esprimono livelli di accordo più bassi rispetto agli altri. L’idea che i genitori debbano partecipare ai momenti ludici e di festa nei servizi esaminati è sostenuta dal 95,8% dei genitori dei bambini iscritti alla scuola dell’infanzia e dal 78,4% di quelli con figli iscritti al nido (significatività della relazione pari a 0,060). Queste risultanze empiriche dimostrano che, almeno a livello di principio, i genitori dei bambini più piccoli, seppure nell’ambito di una posizione maggioritaria favorevole, condividano meno degli altri l’idea che i genitori debbano partecipare ai servizi per l’infanzia. Questa posizione, fra le altre motivazioni, potrebbe essere legata anche al tipo di “stile partecipativo” iniziale dei due gruppi e, nell’ipotesi che i bambini più grandi assieme ai loro genitori frequentino da più tempo le strutture gestite dall’associazione, che essi lo abbiano modificato in seguito a un’esperienza consolidata di coinvolgimento che, infine, si è rivelata positiva.

È importante sottolineare un altro aspetto, e cioè che se si vanno a confrontare le variabili che misurano l’effettivo coinvolgimento dei genitori nei servizi e la loro sensazione di esserlo (tabella 36) e l’impatto che questi hanno avuto sulla qualità della loro vita personale e familiare e su quella dei loro figli (tabella 37), non si riscontrano differenze significative fra i due

gruppi di genitori. Anzi, i genitori dei bambini frequentanti il nido, in alcuni casi, esprimono valutazioni, in percentuale, addirittura più positive rispetto agli altri su questi temi. Questi risultati fanno supporre che i servizi esaminati, e la loro particolare modalità gestionale, siano davvero capaci di favorire il coinvolgimento dei genitori e di generare effetti positivi sulla qualità della loro vita, personale e familiare.

Può essere interpretato come un ulteriore segnale in questo senso il fatto che i giudizi degli intervistati sul rapporto che essi hanno instaurato con gli altri genitori è percentualmente più positivo fra gli intervistati con figli iscritti alla scuola dell'infanzia rispetto agli intervistati con figli iscritti al nido. In particolare sono favorevoli all'idea che tali servizi favoriscano la creazione di nuove amicizie fra i genitori, rispettivamente l'83,3% dei primi e il 59,5% dei secondi (livello di significatività statistica della relazione pari a 0,049). Si evidenzia una proporzione simile anche nell'incrocio di questa variabile con quella relativa all'anno di frequentazione dei servizi da parte dei figli degli intervistati (significatività dello 0,004): oltre l'80% degli intervistati con figli al secondo e al terzo anno di iscrizione e meno della metà dei genitori con figli iscritti al primo anno scolastico, affermano di essere d'accordo con tale affermazione¹³⁴. Gli intervistati con figli più grandi affermano, in maggioranza, di aver stabilito con gli altri genitori rapporti più forti e coinvolti rispetto ai genitori con bambini più piccoli¹³⁵, così come avviene per chi ha figli iscritti al secondo o al terzo anno di iscrizione¹³⁶.

Inoltre, come già illustrato nella prima parte dell'analisi bivariata, dall'incrocio del tipo di servizio utilizzato con l'anno di frequentazione negli stessi, si evidenzia che più della metà dei bambini iscritti al nido attualmente

¹³⁴ Affermano di essere d'accordo con l'idea che i servizi esaminati siano capaci di favorire la creazione di nuove amicizie fra i genitori, l'86,7% e l'83,3% degli intervistati con figli iscritti rispettivamente al secondo e al terzo anno scolastico e il 45,8% dei genitori dei bambini iscritti al primo anno.

¹³⁵ In particolare, il 66,7% dei genitori dei bambini più grandi affermano di aver stabilito con gli altri genitori un rapporto in parte di conoscenza e in parte di amicizia contro il 45,9% dei genitori dei bambini più piccoli.

¹³⁶ Affermano di aver stabilito un rapporto "in alcuni casi di conoscenza e in altri di amicizia" il 70% e il 66,7% degli intervistati con figli iscritti rispettivamente al secondo e al terzo anno scolastico e il 33,3% dei genitori dei bambini iscritti al primo anno. Questa relazione è statisticamente significativa a un livello di significatività dello 0,022.

stanno frequentando il primo anno (52,8%), contro il 20,8% dei bambini al primo anno della scuola dell'infanzia (relazione significativa statisticamente a un livello di significatività dello 0,035). Allo stesso tempo, gli intervistati che fanno parte del Consiglio Direttivo dell'associazione sono il 40% dei genitori dei bambini iscritti al nido e il 60% dei genitori dei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia. Ciò significa che un numero maggiore di intervistati con figli più piccoli ha un'esperienza meno prolungata all'interno dell'associazione, ma che le opportunità di coinvolgimento (anche a livelli di responsabilità elevata rispetto alla gestione dei servizi) sono equamente distribuite fra loro¹³⁷.

TAB. 36 *L'effettivo coinvolgimento dei genitori nei servizi e la sensazione di essere realmente partecipi ad essi, secondo il tipo di servizio utilizzato (valori percentuali e assoluti).*

<i>Tipo di servizio</i>	Con che frequenza partecipa agli incontri che il servizio organizza per /con i genitori? (V27)	
	<i>Regolarmente</i>	<i>Saltuariamente</i>
Nido	56,8 (21)	43,2 (16)
Scuola infanzia	58,3 (14)	41,7 (10)
Sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio? (V26)		
Nido	38,9 (14)	61,1 (22)
Scuola infanzia	33,3 (8)	66,7 (16)
Rispetto a quello che Si aspettava, la Sua sensazione di essere coinvolto nel servizio oggi è (V28)		
	<i>Superiore</i>	<i>Uguale o inferiore</i>
Nido	59,5 (22)	40,5 (15)
Scuola infanzia	41,7 (10)	58,3 (14)
Nel complesso, quanto ritiene soddisfacente il Suo coinvolgimento nel servizio? (V30)		
	Soddisfacente	Non soddisfacente
Nido	91,7 (33)	8,3 (9)
Scuola infanzia	91,7 (22)	8,3 (2)

¹³⁷ Non bisogna dimenticare infatti che questo sistema è funzionale al ricambio generazionale del gruppo dirigente dell'associazione.

TAB. 37 *Gli effetti del servizio sulla qualità di vita e della relazione genitori-figlio, secondo il tipo di servizio utilizzato (valori percentuali e assoluti).*

Tipo di servizio	La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/la figlio/a? (V32)	
	Area positività	Area negatività
Nido	89,2 (33)	10,8 (4)
Scuola infanzia	95,8 (23)	4,2 (1)
Tipo di servizio	La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del genitore? (V33)*	
	Area positività	Area negatività
Nido	94,4 (34)	5,6 (2)
Scuola infanzia	75,0 (18)	25,0 (6)
Tipo di servizio	La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita familiare? (V34)	
	Area positività	Area negatività
Nido	94,4 (34)	5,6 (2)
Scuola infanzia	79,2 (19)	20,8 (5)
Tipo di servizio	Il servizio ha migliorato il rapporto con il/la figlio/a? (V36)	
	Area positività	Area negatività
Nido	51,4 (18)	48,6 (17)
Scuola infanzia	56,5 (13)	43,5 (10)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,030.

10.2.3 *Le relazioni fra le variabili di giudizio sui servizi.*

In questa parte dell'analisi si presentano i principali risultati degli incroci fra le variabili di giudizio. Queste ultime sono ricavate dalle domande del questionario che chiedono agli intervistati di esprimere delle valutazioni sui diversi aspetti dei servizi esaminati. Procederò a commentare tali risultati rispettando l'ordine dato al questionario tramite la suddivisione in sezioni¹³⁸.

¹³⁸ Come si può facilmente osservare consultando il questionario nell'appendice metodologica e come già ampiamente evidenziato nei paragrafi precedenti, tale strumento è suddiviso in nove sezioni. In questa parte dell'elaborato si presentano i risultati degli incroci fra le variabili di giudizio relative ai seguenti aspetti dei servizi in esame: accessibilità, motivazioni che hanno orientato la scelta dei servizi, ambienti, stile di lavoro delle operatrici, organizzazione e gestione, coinvolgimento dei genitori, risultati e valutazioni finali.

Si tratta delle relazioni che nella figura 15 vengono indicate con i numeri che vanno da 6 a 9.

Il primo gruppo di incroci è quello fra le variabili di giudizio sull'accessibilità ai servizi e le motivazioni che hanno orientato i genitori nella decisione di rivolgersi prima a un servizio socio-educativo in struttura (nido e scuola dell'infanzia), rispetto alle altre opportunità offerte sul territorio, e successivamente ai servizi gestiti dall'associazione Girasole (freccia numero 6 della figura 15). In fase di costruzione del questionario, infatti, ho ipotizzato che questo genere di scelte potesse essere in qualche modo influenzato anche dal tipo di limitazioni o, viceversa, agevolazioni all'ingresso agli stessi. Ho considerato in particolare due dimensioni dell'accessibilità. La prima è quella "informativa": per poter effettuare una scelta è necessario conoscere le opportunità a disposizione. Per questo motivo ho chiesto agli intervistati di indicare se fossero stati informati adeguatamente in fase di ricerca del servizio più adatto alle loro esigenze (domande 3 e 4) e quali contatti avessero attivato per ottenere questo genere di informazioni (domanda 8). La seconda dimensione è quella "economica": l'impossibilità dell'applicazione di tariffe agevolate può rappresentare per alcune famiglie un ostacolo importante alla possibilità di fruizione del servizio stesso. Per tale ragione ho chiesto agli intervistati di esprimere un giudizio sulla quota che essi versano per avvalersene (domanda 4).

Rispetto alla domanda che chiedeva ai genitori di indicare l'importanza di alcune motivazioni che hanno condotto alla decisione di inserire i propri bambini in un servizio in struttura, gli intervistati che hanno affermato di essere stati ben informati sulle diverse possibilità offerte sul proprio territorio,¹³⁹ si sono espressi in modo più favorevole rispetto a tutte le opportunità di risposta. Coloro che hanno effettuato una scelta ben ponderata,

¹³⁹ Per esigenza di fluidità del commento, nel proseguimento della descrizione delle risultanze degli incroci distinguerò due gruppi di intervistati: con la denominazione "genitori informati" si indicano coloro che prima dell'iscrizione dei propri bambini ai servizi gestiti dall'associazione, sono stati informati sulle altre opportunità di inserimento degli stessi in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio; con la denominazione "genitori non informati" si indicano coloro che prima dell'iscrizione dei propri bambini ai servizi gestiti dall'associazione non sono stati informati delle altre opportunità di inserimento degli stessi in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio.

sembrano cioè aver considerato di più anche le possibili alternative ai servizi esaminati e le relative caratteristiche. Più dei due terzi dei genitori affermano di aver ritenuto importante la vicinanza del servizio a casa e l'impossibilità di affidare i propri bambini alle cure di parenti o amici¹⁴⁰. Risultano invece molto più rilevanti, ai fini della decisione finale, i consigli di parenti, amici e conoscenti per coloro che affermano di non essere stati istruiti sulle diverse opportunità di inserimento dei loro bambini nei servizi per l'infanzia offerti sul territorio.

I risultati fin qui descritti sono ulteriormente avvalorati dal fatto che chi dichiara di non essere stato informato, afferma per l'88,9% dei casi di aver scelto le strutture gestite dall'associazione in seguito ai consigli delle persone appartenenti alla propria rete familiare e amicale (contro il 47,9% degli altri intervistati)¹⁴¹. Per la maggioranza di loro (66,7%), inoltre, tali reti hanno rappresentato il principale canale informativo rispetto alle particolari caratteristiche gestionali dei servizi gestiti dall'associazione. Il restante 33,3% dei casi di questo gruppo dichiara di aver ottenuto questa informazione dall'associazione stessa, e quindi nessuno ha fatto riferimento ai servizi del Comune. Coloro che affermano invece di essere stati informati sulle diverse alternative di inserimento dei propri bambini nei servizi per l'infanzia presenti sul territorio si distribuiscono più equamente fra le diverse classi di risposta della domanda 8: il 33,3% ha conosciuto la particolare gestione dei servizi dell'associazione grazie ai servizi del Comune, il 25,5% è stato informato di questo direttamente dall'associazione e il 35,3% da parenti, amici e conoscenti. Da questi risultati sembra emergere quindi che la circolazione di informazioni entro le reti primarie e secondarie delle famiglie sono particolarmente importanti ai fini sia della conoscenza della realtà associativa

¹⁴⁰ La relazione fra la variabile che indica l'insieme di informazioni ottenute sulle diverse possibilità di inserimento dei bambini nei servizi offerti dal proprio contesto di vita e la variabile che indica la vicinanza a casa del nido o della scuola dell'infanzia come motivazione importante ai fini della decisione del servizio a cui rivolgersi, è statisticamente significativa (livello di significatività pari a 0,009).

¹⁴¹ La relazione fra la variabile che indica l'insieme di informazioni ottenute sulle diverse possibilità di inserimento dei bambini nei servizi offerti dal proprio contesto di vita e la variabile che indica i consigli di parenti, amici, conoscenti come motivazione importante ai fini della decisione di rivolgersi ai servizi gestiti dall'associazione in esame, è statisticamente significativa (livello di significatività pari a 0,024).

e dei suoi servizi, sia della decisione, infine, di farvi riferimento. Questo vale in particolare per coloro che si sono rivolti ai servizi dell'associazione direttamente, senza neppure conoscere le alternative, ma anche per più di un terzo dei genitori che ha vagliato tutte le possibili alternative di servizi per l'infanzia presenti in quel dato momento e in quel luogo.

Altre informazioni interessanti si ottengono dall'incrocio della variabile 2 (informazioni ottenute sulle varie opportunità di inserimento dei bambini in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio) con altre variabili ricavate dalle domande appartenenti alle restanti sezioni del questionario. Emergono relazioni statisticamente significative con la soddisfazione rispetto al coinvolgimento nella realizzazione delle attività (variabile 25.3) a un livello di significatività pari allo 0,026. In tal caso i genitori informati affermano per il 92,3% dei casi di essere soddisfatti di tale aspetto contro il 66,7% degli intervistati che hanno fatto diretto riferimento ai servizi dell'associazione senza preoccuparsi delle alternative. Questa differenza, sebbene non significativa a livello statistico, si riproduce anche rispetto alla frequenza con cui gli intervistati partecipano agli incontri che i servizi organizzano per e con i genitori. La maggioranza dei casi appartenenti al primo gruppo (61,5%) afferma di partecipare regolarmente a tali appuntamenti, contro una minoranza dei genitori appartenenti al secondo gruppo (33,3%). I genitori informati inoltre sembrano riconoscere maggiormente, rispetto agli altri, effetti positivi dei servizi utilizzati sulla qualità di vita propria, dei propri bambini e familiare (tabella 38).

Come si può osservare dalla tabella precedente i genitori informati sostengono, per oltre il 90% dei casi, che il servizio ha migliorato la propria qualità di vita, quella dei propri figli (in questo caso la relazione è statisticamente significativa) e la qualità di vita familiare, mentre i genitori non informati esprimono livelli di accordo, rispetto a queste sollecitazioni, percentualmente inferiori, seppure maggioritari all'interno del proprio gruppo. Non emergono invece particolari differenze rispetto agli effetti che, secondo gli intervistati, i servizi utilizzati hanno avuto sulla qualità della relazione con i propri figli. Anche in questo caso, tuttavia, i genitori informati esprimono livelli di accordo lievemente superiori rispetto ai genitori non informati.

TAB. 38 *Gli effetti del servizio sulla qualità di vita, secondo la quantità di informazioni ottenute dai genitori, prima dell'iscrizione dei loro figli ai servizi dell'associazione, sulle altre possibilità di inserimento dei bambini in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio (valori percentuali e assoluti).*

<i>La frequentazione del servizio ha migliorato</i>		
	<i>Area positività</i>	<i>Area negatività</i>
	<i>La qualità di vita del genitore (V33)</i>	
Genitori non informati	66,7 (6)	33,3 (3)
Genitori informati	90,2 (50)	9,8 (2)
<i>La qualità di vita del/la figlio/a (V32)*</i>		
Genitori non informati	66,7 (6)	33,3 (3)
Genitori informati	96,2 (46)	3,8 (5)
<i>La qualità di vita familiare? (V34)</i>		
Genitori non informati	77,8 (7)	22,2 (2)
Genitori informati	90,2 (46)	9,8 (5)
<i>Il rapporto con il/la proprio/a figlio/a? (V36)</i>		
Genitori non informati	44,4 (4)	55,6 (5)
Genitori informati	55,1 (27)	44,9 (22)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,003.

Il fatto che i genitori informati esprimano livelli più elevati di soddisfazione rispetto al proprio coinvolgimento nei servizi fa ipotizzare che essi siano in qualche modo più inclini degli altri ad adoperarsi attivamente per raggiungere i propri fini. Essi infatti, prima di accedere ai servizi dell'associazione si sono interessati anche delle altre opportunità e, una volta scelte le strutture autogestite, hanno assunto un comportamento più partecipativo. Ciò lascia supporre che tale atteggiamento, più dinamico, sia un requisito importante per riconoscere e valorizzare, infine, i benefici che si possono ottenere da un servizio¹⁴².

Dall'incrocio della variabile 8 (soggetto che ha comunicato agli intervistati la particolare gestione del servizio attualmente utilizzato) con le variabili della sezione "C" del questionario, emergono alcune relazioni significative a livello

¹⁴² Si rimanda l'approfondimento di questo aspetto al proseguimento del commento dei risultati degli incroci fra le variabili non attributive ricavate dalle ultime due sezioni del questionario.

statistico (tabella 39). Tali risultati permettono di chiarire ulteriormente gli atteggiamenti degli intervistati, soprattutto se considerati in relazione a quanto osservato precedentemente.

TAB. 39 *I motivi che hanno indotto gli intervistati a iscrivere i propri figli nelle strutture gestite dall'associazione secondo il tipo di soggetto che ha comunicato loro la caratteristica gestionale delle stesse (valori percentuali e assoluti).*

	<i>Importanza dei motivi</i>	
	<i>Area positività</i>	<i>Area negatività</i>
	<i>Consigli di parenti, amici, conoscenti (V9.5) *</i>	
Comune	21,4 (3)	78,6 (11)
Associazione stessa	37,5 (6)	62,5 (10)
Parenti, amici, conoscenti	87,0 (20)	13,0 (3)
	<i>Poter partecipare alla realizzazione dei servizi (9.6)**</i>	
Comune	50,0 (7)	50,0 (7)
Associazione stessa	33,3 (5)	66,7 (10)
Parenti, amici, conoscenti	13,0 (3)	87,0 (20)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,000.

** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,050.

Prima di commentare i dati presentati nella precedente tabella è bene ricordare che ai “genitori non informati”, coloro cioè che hanno dichiarato di non essere stati informati, prima dell’iscrizione dei propri bambini ai servizi gestiti dall’associazione, delle altre opportunità di inserimento in altri servizi per l’infanzia offerti sul territorio, è stata comunicata la particolare modalità gestionale di tali servizi dall’associazione stessa o dalle persone appartenenti alla propria rete primaria (in nessun caso dai servizi del Comune). Non sorprende pertanto la significatività della prima correlazione presentata nella tabella 39, che in sostanza si pone nella stessa direzione dei risultati sin qui esposti. I consigli di parenti, amici, conoscenti si sono rivelati importanti ai fini della decisione di iscrivere i bambini nelle strutture gestite dall’associazione soprattutto per coloro che hanno ottenuto da queste stesse persone anche l’informazione della sua particolarità (l’autogestione da parte dei genitori). Per questi intervistati la decisione di rivolgersi ai servizi dell’associazione Girasole è stata profondamente influenzata dai suggerimenti dati loro dalle persone appartenenti alle loro “reti affidabili”. Un aspetto,

questo, molto importante poiché mostra quanto la “reputazione” di un servizio e il “passaparola” fra le reti informali, siano talvolta determinanti ai fini delle decisioni che le famiglie assumono rispetto ai servizi a cui affidarsi e a cui affidare i propri bambini. Non appare scontato, invece, il risultato del secondo incrocio presentato nella tabella 39, poiché emerge che per la metà dei genitori che hanno conosciuto l’associazione grazie alle informazioni ottenute dagli uffici pubblici, la decisione di iscrivere i propri bambini nelle sezioni di nido e di scuola dell’infanzia autogestite è stata influenzata dal desiderio di poter prendere parte alla realizzazione degli stessi. In sostanza sembra che questa opportunità sia stata considerata attentamente e forse accolta favorevolmente più da coloro che ne ignoravano l’esistenza che da coloro che già la conoscevano¹⁴³. Solo un terzo degli intervistati che ha appreso dall’associazione stessa la sua norma gestionale ha ritenuto questa caratteristica un motivo importante per sceglierne le strutture; ancora meno (13,0%) sono stati i genitori che hanno considerato rilevante, ai fini della decisione finale del servizio a cui rivolgersi, il fatto di potervi essere coinvolti a livello organizzativo-gestionale e che avevano saputo di questa opportunità da parenti, amici e conoscenti. Questo risultato tuttavia non si pone in contrapposizione rispetto a quanto affermato precedentemente e cioè che si può supporre che una certa inclinazione ad attivarsi per ottenere informazioni supplementari nei diversi ambiti della propria vita, sia già in parte un requisito “ascrittivo” di alcuni gli intervistati, un atteggiamento appreso che, probabilmente, essi applicano nei diversi contesti della propria vita e rispetto alle molteplici situazioni che si presentano.

¹⁴³ È bene sottolineare tuttavia che al termine di almeno un anno di esperienza come produttori-fruitori dei servizi esaminati, gli intervistati informati dai servizi pubblici della caratteristica autogestionale dei servizi dell’associazione, affermano in misura percentualmente superiore rispetto agli altri di non condividere l’idea e la prassi del coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi in cui sono iscritti i loro figli. Si esprimono in tal senso il 23,1%, il 4,2% e nessuno dei genitori informati della norma gestionale dei servizi dell’associazione rispettivamente dai servizi del Comune, da parenti-amici-conoscenti e dall’associazione stessa. Questa posizione lascia intravedere una sorta di “tradizionalismo” nella visione complessiva di questo genere di servizi per l’infanzia da parte di alcuni genitori, che probabilmente trovano nel “modello pubblico” la forma più sicura e affidabile di gestione dei nidi e delle scuole dell’infanzia.

Per quanto concerne gli incroci della variabile 4 (valutazione della quota versata all'associazione per poter fruire dei suoi servizi) con le altre variabili della sezione "C" del questionario e le variabili delle restanti sezioni, non emergono relazioni statisticamente significative o degne di nota, se non per la differenza fra coloro che ritengono tale spesa alta o molto alta e coloro che la ritengono giusta, nella valutazione dell'opportunità di assumere una *babysitter*. Il 60,0% degli intervistati appartenenti al primo gruppo afferma infatti di aver considerato il costo elevato di questo genere di soluzione un motivo che li ha orientati verso i servizi in struttura¹⁴⁴. Si può unire questo risultato al fatto che i genitori che avvertono maggiormente il carico della spesa per il nido o per la scuola dell'infanzia affermano di aver avuto difficoltà anche nel reperire una *babysitter* e che questo motivo sia stato importante ai fini della decisione di rivolgersi a un servizio in struttura (la percentuale duplica quella rilevata fra coloro che reputano equa tale spesa – rispettivamente 41,9% e 20,0% dei casi). Pertanto, al di là delle limitazioni di natura economica che il primo gruppo può avere nella scelta delle possibili soluzioni di cura o di quelle considerate più idonee alle proprie necessità, al proprio stile educativo o alle esigenze dei propri figli (e che probabilmente il secondo gruppo avverte in misura minore), la differenza nella valutazione della spesa per i servizi non sembra distinguere la popolazione di riferimento, rispetto alle variabili considerate, in maniera significativa. Questo risultato potrebbe essere interpretato anche come effetto di una omogeneità della popolazione di riferimento dal punto di vista delle condizioni economiche dei suoi componenti, il che potrebbe far pensare ai servizi esaminati come a una opportunità elitaria (bene di *club*). Non bisogna dimenticare che quella esaminata, molto spesso, rappresenta una soluzione per le famiglie reggiane (e non solo) che rimangono escluse dalle liste del servizio pubblico, rispetto alle quali assume rilevanza la situazione economica delle famiglie.

¹⁴⁴ Il test di significatività ha valore 0,018. In tal caso il 18,0% dei genitori che ritengono giusta la spesa sostenuta per i servizi esaminati affermano che l'elevato costo di una eventuale *babysitter* è stato importante ai fini della decisione di rivolgersi a un servizio socio-educativo in struttura, contro il 60,0% dei genitori che invece considerano elevata la spesa per i servizi che attualmente stanno utilizzando.

Il secondo gruppo di incroci è quello fra le variabili ricavate dalle domande della sezione “C) *La scelta del nido (o scuola dell’infanzia)*” del questionario con le altre variabili di giudizio (freccia numero 7 della figura 15).

Si tratta in particolare di verificare se le motivazioni che hanno orientato i genitori nella decisione di rivolgersi prima a un servizio socio-educativo in struttura (nido o scuola dell’infanzia), rispetto alle altre opportunità offerte sul territorio, e successivamente ai servizi autogestiti, abbiano in qualche modo influito sulle valutazioni che essi hanno dato allo stile di lavoro delle operatrici, all’organizzazione e alla gestione dei servizi da parte dell’associazione e al proprio coinvolgimento nei servizi.

Sarebbe stato opportuno, in questo ambito, prendere in considerazione anche la relazione che nella figura 15 viene indicata con la freccia numero 8 e che rappresenta l’ipotesi di relazionamento delle variabili di giudizio sugli aspetti dell’ambiente fisico dei servizi con quelle relative alle motivazioni che hanno orientato i genitori nella loro scelta. Si ipotizzava infatti che la qualità degli ambienti dei servizi potesse aver influenzato gli intervistati nella scelta dei servizi cui affidare i loro bambini. Ci si aspettava inoltre che i giudizi sugli ambienti fisici potessero influenzare anche le valutazioni su altri aspetti del servizio, in particolare alcune valutazioni di carattere generale (sezione “I” del questionario). Già in quella fase dell’analisi, tuttavia, si supposeva che tali relazioni fossero in qualche modo più deboli delle altre. Per questo motivo, sia nella figura 11 che nella figura 15 (quest’ultima rappresenta un approfondimento della prima), esse venivano sottolineate da una freccia tratteggiata anziché continua. Il proseguimento dell’elaborazione statistica dei dati tuttavia ha condotto all’esclusione di questa parte di elaborazioni dopo aver riscontrato l’inutilizzabilità di alcune risposte, perché costanti (è il caso, per esempio, delle variabili 10, 11.2 e 11.4) o perché contraddistinte da una minima variabilità (come nel caso delle restanti variabili ricavate dalle domande della sezione “D” del questionario).

A conclusione di questo paragrafo proseguono la presentazione e il commento delle relazioni fra le variabili non attributive, focalizzando l’attenzione sulle ultime tre sezioni del questionario, relative a: il coinvolgimento dei genitori (sezione “G”), i risultati e la valutazione del servizio (rispettivamente sezioni “H” e “I”). Presenterò e commenterò i risultati distinguendo quattro gruppi di relazioni, che appaiono di notevole rilevanza ai fini dell’indagine.

In primo luogo si tenterà di comprendere se le opinioni degli intervistati sull'opportunità data ai genitori di partecipare alla gestione-organizzazione dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia in cui sono iscritti i loro figli, incidano sul loro effettivo coinvolgimento negli stessi e la sensazione di esserlo.

Nel prossimo paragrafo si focalizzerà l'attenzione sulle variabili che influiscono sulle diverse relazioni implicate nei servizi esaminati: quella fra genitori, fra i genitori e le educatrici, fra i bambini e fra i bambini e le educatrici. Si costruiranno a tal fine quattro distinti indici di "relazionalità" (finalizzati alla successiva costruzione di un unico "indice totale di relazionalità") che si metteranno in relazione con tutte le altre variabili ricavate dal questionario (si rimanda per questo al paragrafo 10.3).

Infine si cercherà di individuare i fattori che conducono a un miglioramento della qualità di vita personale (degli intervistati e dei bambini, secondo il giudizio dei primi) e familiare e della relazione genitore-figlio (paragrafo 10.4 e 10.5).

L'effettivo comportamento dei genitori (e quindi il loro reale livello di coinvolgimento nei servizi) è influenzato da una posizione di approvazione di tale modalità organizzativa? Tenterò di rispondere a questa domanda incrociando alcune variabili tratte dalla sezione "G" del questionario. Ho considerato, in particolare, le domande 23, 29.1 e 29.2 come indicatori dell'opinione (generale) che gli intervistati esprimono sul coinvolgimento dei genitori nella realizzazione dei servizi utilizzati dai loro figli. Ho considerato, insieme a queste, anche il punto 6 della domanda 9 appartenente alla sezione "C" del questionario. La domanda 9 chiedeva infatti agli intervistati di indicare quanto, ognuna delle sei motivazioni proposte, fosse stata importante al momento della scelta di rivolgersi alle strutture di nido e di scuola dell'infanzia gestite dall'associazione. Al punto 6 di quella domanda appariva la motivazione "volevo partecipare alla realizzazione del servizio". Ritengo utile verificare, pertanto, se la volontà di partecipare alla realizzazione dei servizi in esame, maturata ancor prima dell'iscrizione dei bambini agli stessi, abbia successivamente influenzato l'effettivo atteggiamento dei genitori verso uno stile partecipativo alla vita dell'associazione e una maggiore condivisione della responsabilità della gestione dei suoi servizi.

Innanzitutto è bene precisare che anche incrociando queste quattro variabili fra loro, emergono relazioni statisticamente significative. Lo sono in particolare quelle fra:

- la posizione ideale degli intervistati nei confronti della possibilità che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano i servizi frequentati dai loro figli (domanda 23) e l'idea che essi partecipino anche alla gestione di tali servizi (domanda 29.2);
- la posizione ideale degli intervistati nei confronti del loro coinvolgimento nella gestione (domanda 29.2) e del loro coinvolgimento nell'organizzazione dei servizi per l'infanzia in cui sono iscritti i loro bambini (domanda 29.1).

In entrambi i casi il test di significatività ha valore 0,018 e la popolazione si distribuisce in modo analogo. Si ricorda che il 26,6% del totale degli intervistati ha espresso una posizione contraria all'idea che i genitori debbano partecipare alla gestione dei servizi frequentati dai loro figli. Ciò evidenzia un dissenso nei confronti di questo genere di responsabilità ben più diffuso fra la popolazione, rispetto a quello emerso (rispettivamente nel 4,9% e nel 9,8% dei casi) nei confronti dell'idea che essi vengano coinvolti nei servizi, a livello decisionale e organizzativo. È utile osservare, data anche la significatività statistica della relazione, che fra coloro che non approvano l'idea di un coinvolgimento dei genitori nei servizi a livello gestionale, tre casi su quattro (75,0%) esprime un'opinione contraria (e quindi favorevole) all'idea che essi vengano coinvolti sia nelle decisioni che li riguardano, sia nell'organizzazione degli stessi. Si può concludere pertanto che, sebbene la maggioranza della popolazione approvi la partecipazione dei genitori ai servizi a tutti i livelli considerati, tale assenso si manifesta più rispetto agli ambiti decisionale e organizzativo che in quello gestionale.

Prima di esaminare la significatività statistica della relazione fra tali opinioni e la sensazione dei genitori di essere effettivamente coinvolti nei servizi, è utile esaminare in che modo le variabili che misurano questa seconda dimensione si relazionano fra loro. Ho considerato come indicatori di questa, le variabili ricavate dalle domande 25.3, 26, 27 e 28. Come si può osservare dalla tabella 40, l'esito degli incroci ha evidenziato significatività a livello statistico in tutte le relazioni delle suddette variabili con la variabile 28.

TAB. 40 *Le relazioni fra gli indicatori dell'effettivo livello del proprio coinvolgimento nei servizi nelle percezioni dei genitori (valori percentuali e assoluti).*

		Oggi la sensazione di essere coinvolto nel servizio, rispetto a quanto atteso al momento dell'ingresso è (V28):	
		Uguale o inferiore	Superiore
Ritiene il proprio attuale coinvolgimento nella realizzazione delle attività (V25.3) ¹ ?	<i>Soddisfacente</i>	42,6 (23)	57,4 (31)
	<i>Non soddisf.</i>	85,7 (6)	14,3 (1)
Sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio (V26) ² ?	<i>Regolarmente</i>	22,7 (5)	77,3 (17)
	<i>Saltuariamente</i>	60,5 (23)	39,5 (15)
Con che frequenza partecipa agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori (V27) ³ ?	<i>Regolarmente</i>	34,3 (12)	65,7 (23)
	<i>Saltuariamente</i>	65,4 (17)	34,6 (9)

¹ Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,032.

² Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,005.

³ Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,016.

Non sorprende particolarmente il fatto che la maggioranza di coloro che affermano di ritenere soddisfacente il proprio attuale coinvolgimento nella realizzazione delle attività organizzate dal servizio, coloro che più frequentemente sentono di avere voce in capitolo nelle decisioni che lo riguardano e che partecipano regolarmente agli incontri che i servizi organizzano per e con loro, affermano anche di aver raggiunto un livello di coinvolgimento (e la sensazione di esserlo davvero) superiore rispetto a quanto si aspettavano al momento del loro ingresso. Sembra invece più complicato individuare i motivi che spiegano perchè poco meno della metà (45,7%) dei genitori che dichiarano di partecipare regolarmente (sempre o quasi sempre) agli incontri che vengono organizzati per loro, sentano solo saltuariamente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio¹⁴⁵.

¹⁴⁵ In questo caso il test di significatività ha valore 0,085, pertanto non si rileva significatività statistica della relazione.

Date queste premesse, affronterò ora il tema introdotto sopra, sul legame tra le opinioni che gli intervistati hanno espresso sull'autogestione dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia e la sensazione che essi hanno maturato, alla fine di almeno un anno di esperienza come produttori-consumatori di servizi, sul loro effettivo coinvolgimento negli stessi¹⁴⁶. I genitori percepiscono di essere corresponsabili del destino dell'associazione alla quale appartengono e di partecipare effettivamente alla vita dei servizi che essi concorrono a generare e allo stesso tempo utilizzano assieme ai loro figli? A tal fine si presentano nelle prossime pagine i risultati degli incroci fra le variabili attribuite alle due dimensioni della relazione, come specificato sopra.

Gli incroci sono stati condotti assumendo il primo gruppo di variabili come indipendente e il secondo come dipendente. Si ipotizza cioè che l'idea che gli intervistati hanno elaborato rispetto all'idea che i genitori partecipino alla realizzazione dei servizi utilizzati dai loro figli possa influire sulla loro effettiva partecipazione agli stessi e sulla percezione che essi hanno di questa. I risultati sono sintetizzati nella tabella 41.

Osservando i dati della prima riga della tabella 41 emerge che i genitori che hanno scelto di inserire i propri bambini nelle strutture autogestite perché volevano partecipare alla realizzazione dei suoi servizi esprimono un livello di soddisfazione rispetto al proprio coinvolgimento negli stessi, superiore a quello registrato fra i genitori che non hanno ritenuto importante tale motivazione. Sebbene anche questi ultimi, in maggioranza (82,6%), giudichino soddisfacente questo aspetto, appare significativo il fatto che, i primi, si esprimano in tal senso per il 100% dei casi.

¹⁴⁶ Come già specificato precedentemente le variabili considerate indicatori dell'opinione dei genitori sul proprio coinvolgimento nella realizzazione dei servizi sono quelle ricavate dalle domande 23, 29.1 e 29.2 e 9.6, mentre le variabili considerate indicatori della sensazione dei genitori di essere effettivamente coinvolti nei servizi sono quelle ricavate dalle domande 25.3, 26, 27 e 28. In questa fase dell'analisi sono state considerate anche tutte le variabili ricavate dalla domanda 24 (per gli incroci con quest'ultimo gruppo di variabili, si rimanda alle tabelle 42 e 43).

TAB. 41 *Le percezioni degli intervistati del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi secondo l'idea che essi esprimono rispetto alla partecipazione dei genitori alla realizzazione degli stessi (valori percentuali e assoluti) *.*

<i>Idea degli intervistati sul coinvolgimento dei genitori nei servizi</i>		<i>La percezioni degli intervistati del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi</i>							
		V25.3		V26		V27		V28	
		Sodd	Non sodd	Reg	Salt	Reg	Salt	>	= <
V9.6	Imp	100,0 (16)	0,0 (0)	<i>56,3 (9)</i>	<i>43,8 (7)</i>	62,5 (10)	37,5 (6)	62,5 (10)	37,5 (6)
	Non imp	82,6 (33)	17,5 (7)	<i>28,2 (11)</i>	<i>71,8 (28)</i>	52,5 (21)	47,5 (19)	47,5 (19)	52,5 (21)
V23	Sì	87,3 (48)	12,7 (7)	<i>40,7 (22)</i>	<i>59,3 (32)</i>	58,2 (32)	41,8 (23)	56,4 (31)	43,6 (24)
	No	100,0 (6)	0,0 (0)	<i>0,0 (0)</i>	<i>100,0 (6)</i>	50,0 (3)	50,0 (3)	16,7 (1)	83,3 (5)
V29.1	Acc	90,9 (50)	9,1 (5)	38,2 (21)	61,8 (34)	<i>61,8 (34)</i>	<i>38,2 (21)</i>	54,5 (30)	45,5 (25)
	Disacc	66,7 (4)	33,3 (2)	20,0 (1)	80,0 (4)	<i>16,7 (1)</i>	<i>83,3 (5)</i>	33,3 (2)	66,7 (4)
V29.2	Acc	<i>95,6 (43)</i>	<i>4,4 (2)</i>	<i>44,4 (29)</i>	<i>55,6 (25)</i>	64,4 (29)	35,6 (16)	<i>60,0 (27)</i>	<i>40,0 (18)</i>
	Disacc	<i>68,8 (11)</i>	<i>31, 3(5)</i>	<i>13,3 (2)</i>	<i>86,7 (13)</i>	37,5 (6)	62,5 (10)	<i>31,3 (5)</i>	<i>68,8 (11)</i>

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni.

Legenda:

A) Variabili di riga

- V 9.6 = Per quali motivi ha scelto questa struttura? (Indicare quanto è stata importante la motivazione: "Volevo partecipare alla realizzazione del servizio").
- V23 = Ritiene giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano il servizio di nido/scuola dell'infanzia in cui sono iscritti i loro figli?
- V29.1 = Quanto è d'accordo con l'idea che i genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione del servizio?
- V29.2 = Quanto è d'accordo con l'idea che i genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio?

B) Variabili di colonna

- V25.3 = Quanto ritiene soddisfacente la possibilità che attualmente ha di essere coinvolto nella realizzazione delle attività?
- V26 = Sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio?
- V27 = Con che frequenza partecipa agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori?
- V28 = Oggi la sensazione di essere coinvolto nel servizio è superiore uguale o inferiore a , a quello che si aspettava atteso al momento dell'ingresso?

Lo stesso tipo di differenze, con percentuali inferiori per entrambi i gruppi rispetto a questa prima relazione, si ripropone negli incroci successivi. I genitori che hanno affermato di aver ritenuto importante la possibilità di partecipare alla realizzazione dei servizi, ai fini della decisione della struttura in cui inserire i propri figli, affermano, in maggioranza e sempre con percentuali lievemente superiori rispetto al secondo gruppo, di partecipare regolarmente (sempre o quasi sempre) agli incontri che il servizio organizza per/con loro e di sentirsi coinvolti negli stessi, più di quanto si aspettassero al momento del loro ingresso nell'associazione. Fra gli aspetti più importanti di questo primo gruppo di incroci vi è certamente il fatto che il 56,3% dei genitori che hanno dichiarato di aver scelto i servizi auto-gestiti proprio perché avrebbero voluto parteciparvi, affermano anche di sentire di avere voce in capitolo nelle decisioni che li riguardano¹⁴⁷. Ha questa sensazione il 28,2% (metà del gruppo anzidetto) di coloro che non hanno ritenuto importante, ai fini della scelta del nido o della scuola dell'infanzia cui affidare i propri figli, la possibilità di partecipare alla loro realizzazione. Questa relazione è significativa a livello statistico (significatività dello 0,050).

¹⁴⁷ Precedentemente a questa fase dell'indagine, la distribuzione del campione su questa variabile, e rispetto ad alcuni incroci, rimaneva controversa poiché quasi la metà degli intervistati che dichiaravano di partecipare regolarmente agli incontri che i servizi organizzano per loro, affermavano anche di non avvertire il peso delle proprie opinioni nelle fasi deliberative. Il proseguimento dell'elaborazione statistica dei dati chiarirà meglio questo aspetto.

Il fatto di ritenere giusto il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi non sembra invece influire particolarmente sulle variabili prese in esame in colonna, se non, ancora, per quanto concerne la sensazione di avere voce in capitolo a livello decisionale e, in modo non significativo a livello statistico ma comunque importante, per quanto concerne la sensazione di essere coinvolti nei servizi (rispetto a quanto previsto al momento dell'ingresso negli stessi). Nel primo caso tutti gli intervistati che non approvano il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi in cui sono iscritti i loro figli, affermano di sentire solo saltuariamente (qualche volta, quasi mai, mai) di avere voce in capitolo in quelle decisioni, contro il 59,3% degli intervistati che approvano questo tipo di partecipazione (la relazione fra queste variabili è significativa a livello statistico – significatività dello 0,049). Nel secondo caso, la sensazione di essere coinvolti nel servizio è superiore a quanto ci si sarebbe aspettati al momento dell'ingresso negli stessi *i*) per la maggioranza (56,4%) degli intervistati che approvano il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che i riguardano i servizi in cui sono iscritti i loro bambini, e *ii*) per il 16,7% di coloro che invece non concordano con questo tipo di partecipazione (il test di significatività di questa relazione è pari a 0,064).

Nonostante tali risultati, i gruppi di genitori differenziati dalla variabile 23, non sembrano esprimere livelli di soddisfazione molto dissimili fra loro, rispetto al proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività. Anzi, tutti coloro che non giudicano giusto che i genitori prendano parte alle fasi decisionali, sono soddisfatti di tale aspetto, mentre alcuni intervistati che reputano giusto tale coinvolgimento non esprimono soddisfazione rispetto al proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività organizzate dai servizi. Non è facile spiegare quest'ultimo risultato poiché potrebbe avere diverse origini. Non bisogna dimenticare infatti che i due gruppi distinti dalla variabile 23 sono molto diversi fra loro in termini di consistenza numerica: su 61 casi coloro che non approvano il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi¹⁴⁸ sono solo 6 e questo può avere influenzato i risultati percentuali degli incroci. Si può supporre però che la sensazione di essere coinvolti nei servizi, e pertanto il proprio livello di soddisfazione su

¹⁴⁸ Coloro cioè che hanno risposto alla domanda 23 “Secondo lei è giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano il servizio di nido/scuola dell’infanzia in cui sono iscritti i loro figli?” con le opzioni “no” e “non so”.

questo aspetto, possa dipendere da altri motivi. Come si vedrà nel proseguimento dell'analisi, altri incroci daranno indicazioni proprio in tal senso (si rimanda a tal fine e soprattutto alla tabella 43).

La terza riga della tabella 31 mostra, in generale, che rispetto a coloro che si oppongono alla condivisione da parte dei genitori della responsabilità organizzativa dei servizi, gli intervistati che l'approvano esprimono livelli più elevati di soddisfazione rispetto alla sensazione e al proprio effettivo coinvolgimento negli stessi. Tale differenza è più lieve per quanto concerne l'incrocio con le variabili 26 e 28 e aumenta per le restanti relazioni. Nel primo caso, infatti, si presenta una percentuale superiore di intervistati non soddisfatti del proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività del servizio, fra coloro che non approvano la partecipazione dei genitori all'organizzazioni dei servizi esaminati (33,3% contro 9,1%). Dal terzo incrocio, invece, risulta una relazione statisticamente significativa (test di significatività 0,034) fra la variabile esaminata (29.1) e quella relativa alla frequenza con cui i genitori prendono parte agli incontri organizzati per loro (V27). Qui il 61,8% di coloro che approvano la partecipazione dei genitori all'organizzazione del servizio (contro il 16,7% del restante gruppo), afferma di frequentare con regolarità (sempre o quasi sempre) tali incontri.

Sebbene già da questi primi incroci si possano ricavare alcune informazioni importanti, è l'ultima riga della tabella 31 a presentare gli esiti più significativi di questo gruppo di relazioni. La posizione che gli intervistati esprimono rispetto all'idea che "i genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio" (V29.2) in cui è iscritto il proprio bambino, sembra influire parecchio e in modo significativo sulla sensazione del loro effettivo coinvolgimento nei servizi in esame. Coloro che approvano questo tipo di coinvolgimento affermano:

- nel 95,6% dei casi (contro il 68,8% di coloro che sono contrari a questo genere di compartecipazione) di essere soddisfatti del proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività dei servizi. Il test di significatività di questa relazione è pari a 0,004;

- nel 44,4% dei casi (contro il 13,3% del restante gruppo) di sentire costantemente il peso delle proprie opinioni sulle decisioni che riguardano il servizio (significatività statistica dello 0,030);

- nel 64,4% dei casi (contro il 37,5%) di frequentare regolarmente gli incontri che i servizi organizzano per e con loro (significatività dello 0,061);

- nel 60% (contro il 31,3%) di sentirsi coinvolti nel servizio più di quanto si sarebbero aspettati al momento del loro ingresso. Il test di significatività di questa relazione è pari a 0,048.

Da questi risultati emerge che chi approva l'autogestione come modalità di amministrazione dei servizi educativi in questione, vive un'esperienza partecipativa più positiva all'interno dei servizi. Questo gruppo di incroci tuttavia evidenzia anche un aspetto problematico, che riguarda in particolare la direzione della relazione fra le variabili considerate: l'idea che i genitori hanno elaborato in merito al ruolo e al tipo di responsabilità che essi dovrebbero (o possono) avere in questi servizi influisce sul loro stile partecipativo? O invece accade il contrario e cioè che un'esperienza inedita di partecipazione nei servizi di nido e di scuola dell'infanzia, come quella consentita e promossa all'interno dei servizi esaminati, può modificare il modo in cui i genitori pensano e concepiscono la propria funzione e il proprio contributo in essi? La questione pone il problema di comprendere se i comportamenti partecipativi, così come la disponibilità a condividere esperienze collettive e ad assumere responsabilità superiori a quelle normalmente richieste per poter avvalersi di determinate prestazioni, siano pre-disposizioni dei soggetti coinvolti (e quindi modalità di agire che essi hanno già acquisito e fatto proprie e che applicano a tutti i propri contesti di vita, quando possibile) oppure emergano come effetto di un'esperienza di partecipazione, anche inattesa, consentita e promossa dal servizio. Al momento, ipotizzo che entrambe le spiegazioni siano possibili poiché dall'analisi condotta finora emerge che coloro che esprimono una posizione non favorevole rispetto al coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano il servizio in cui è iscritto il proprio figlio, sono comunque soddisfatti di questo aspetto e partecipano agli incontri che il servizio organizza per loro in misura del tutto analoga a coloro che esprimono una posizione ideale opposta. Ciò significa che tale opinione non necessariamente genera, in chi la sostiene, un atteggiamento disinteressato o deresponsabilizzato. D'altro canto, però, non si può trascurare la rilevazione di una quota più elevata, fra i genitori che approvano il coinvolgimento dei genitori nei servizi esaminati, di coloro che, oggi, affermano di sentirsi coinvolti in essi più di quanto si aspettassero al momento del loro ingresso.

Al fine di chiarire alcuni aspetti dei risultati finora presentati, ritengo utile commentare un ultimo gruppo di incroci (tabelle 42 e 43). Si tratta in particolare di osservare come le variabili relative all'opinione che gli intervistati esprimono rispetto al coinvolgimento dei genitori nei servizi

esaminati e quelle relative alla sensazione che essi hanno di partecipare davvero alle loro attività, si relazionano con le variabili tratte dalla batteria di domande 24. Quest'ultima chiede agli intervistati di indicare quanto ritengano soddisfacente la frequenza con cui effettuano una serie di attività nell'ambito delle (o in collegamento con le) attività svolte nei servizi esaminati (scambio di informazioni con gli altri genitori, assemblee con gli educatori, colloqui individuali fra genitori e educatori, comunicazione giornaliera ai genitori sulle attività svolte dai bambini, attività proposte ai genitori).

La tabella 42 mostra i risultati del primo gruppo di incroci. Lo scopo, qui, è comprendere se la posizione ideale che gli intervistati assumono rispetto all'idea che i genitori vengano coinvolti nella realizzazione del servizio (V9.6) e, più in particolare, a livello decisionale (V23), organizzativo (V29.1) o gestionale (V29.2), possa influire sull'effettiva concretizzazione di alcune attività a contenuto relazionale (ovvero attività che implicano la costruzione di legami sociali).

La tabella 43 invece presenta una serie di incroci che hanno lo scopo di evidenziare se la sensazione degli intervistati di essere davvero coinvolti nei servizi possa dipendere da tali attività¹⁴⁹.

Questi incroci sono finalizzati a rispondere al quesito posto precedentemente, sulla direzione fra le variabili considerate in questa ultima parte del paragrafo dedicato alle relazioni fra le variabili di giudizio.

¹⁴⁹ In sostanza nella tabella 42 le variabili 24 sono trattate come dipendenti e nella tabella successiva come indipendenti.

TAB. 42 *Le opinioni degli intervistati sul coinvolgimento dei genitori nei servizi, secondo il livello di soddisfazione rispetto alla frequenza con svolgono alcune attività (valori percentuali e assoluti)*.*

<i>La percezioni degli intervistati del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi</i>		<i>Frequenza con cui i genitori:</i>									
		<i>Scambiano informazioni con altri genitori (V24.1)</i>		<i>Partecipano alle assemblee con le educatrici (V24.2)</i>		<i>Svolgono colloqui individuali con le educatrici (V24.3)</i>		<i>Comunicano giornalmente con le educatrici sulle attività svolte dai bambini (V24.4)</i>		<i>Ricevono proposte di attività che li coinvolgano (V24.5)</i>	
		Sodd.	Non sodd.	Sodd.	Non sodd.	Sodd.	Non sodd.	Sodd.	Non sodd.	Sodd.	Non sodd.
V9.6	Importante	68,8 (11)	31,3 (5)	93,8 (15)	6,3 (1)	93,8 (15)	6,3 (1)	93,8 (15)	6,3 (1)	93,8 (15)	6,3 (1)
	Non importante	76,9 (30)	23,1 (9)	87,2 (34)	12,8 (5)	89,5 (34)	10,5 (4)	80,0 (32)	20,0 (8)	76,9 (30)	23,1 (9)
V23	Sì	72,2 (39)	27,8 (15)	88,9 (48)	11,1 (6)	90,4 (47)	9,6 (5)	81,8 (45)	18,2 (10)	81,5 (44)	18,5 (19)
	No	100,0 (15)	0,0 (0)	100,0 (6)	0,0 (0)	83,3 (5)	16,7 (1)	100,0 (6)	0,0 (0)	100,0 (6)	0,0 (0)
V29.1	Accordo	74,1 (40)	25,9 (14)	90,7 (49)	9,3 (5)	92,3 (48)	7,7 (4)	83,6 (46)	16,4 (9)	83,3 (45)	16,7 (9)
	Disaccordo	83,3 (5)	16,7 (1)	83,3 (5)	16,7 (1)	66,7 (4)	33,3 (2)	83,3 (5)	16,7 (1)	83,6 (5)	16,7 (1)
V29.2	Accorso	79,5 (35)	20,5 (9)	95,5 (42)	4,5 (2)	95,2 (40)	4,8 (2)	84,4 (38)	15,6 (7)	90,9 (40)	9,1 (4)
	Disaccordo	62,5 (10)	37,5 (6)	75,0 (12)	25,0 (4)	75,0 (12)	25,0 (4)	81,3 (13)	18,8 (3)	62,5 (10)	37,5 (6)

Legenda:

V 9.6 = Per quali motivi ha scelto questa struttura? (Indicare quanto è stata importante la motivazione: “Volevo partecipare alla realizzazione del servizio”).

V23 = Ritiene giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano il servizio di nido/scuola dell’infanzia in cui sono iscritti i loro figli?

V29.1 = È d’accordo con l’idea che i genitori dovrebbero partecipare all’organizzazione del servizio?

V29.2 = È d’accordo con l’idea che i genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio?

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni

TAB. 43 *Le percezioni degli intervistati del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi, secondo il livello di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui svolgono alcune attività (valori percentuali e assoluti e assoluti)*.*

<i>Frequenza con cui i genitori svolgono:</i>		<i>La percezioni degli intervistati del proprio effettivo coinvolgimento nei servizi</i>							
		V25.3		V26		V27		V28	
		Sodd	Non sodd	Reg	Salt	Reg	Salt	>	= <
Scambio di informazioni con altri genitori (V24.1)	Sodd	91,1 (41)	8,9 (4)	38,6 (17)	61,4 (27)	53,3 (24)	46,7 (21)	51,1 (23)	48,9 (22)
	Non sodd	80,0 (12)	20,0 (3)	33,3 (5)	66,7 (10)	73,3 (11)	26,7 (4)	60,0 (9)	40,0 (6)
Partecipazione alle assemblee con le educatrici (V24.2)	Sodd	94,4 (51)	5,6 (3)	41,5 (22)	58,5 (31)	61,1 (33)	38,9 (21)	57,4 (31)	42,6 (23)
	Non sodd	33,3 (2)	66,7 (4)	0,0 (0)	100,0 (6)	33,3 (2)	66,7 (4)	16,7 (1)	83,3 (5)
Colloqui individuali con le educatrici (V24.3)	Sodd	94,2 (49)	5,8 (3)	41,2 (21)	58,8 (30)	57,7 (30)	42,3 (22)	59,6 (31)	40,4 (21)
	Non sodd	50,0 (3)	50,0 (3)	0,0 (0)	100,0 (6)	50,0 (3)	50,0 (3)	16,7 (1)	83,3 (5)
Comunic. giornaliera con le educatrici (V24.4)	Sodd	96,1 (49)	3,9 (2)	42,0 (21)	58,0 (29)	58,8 (30)	41,2 (21)	54,9 (28)	45,1 (23)
	Non sodd	50,0 (5)	50,0 (5)	10,0 (1)	90,0 (9)	50,0 (5)	50,0 (5)	40,0 (4)	60,0 (6)
Ricevono proposte di attività (V24.5)	Sodd	96,0 (48)	4,0 (2)	36,7 (18)	63,3 (31)	58,0 (29)	42,0 (21)	54,0 (27)	46,0 (23)
	Non sodd	50,0 (5)	50,0 (5)	40,0 (4)	60,0 (6)	60,0 (6)	40,0 (4)	50,0 (5)	50,0 (5)

Legenda:

- V25.3 = Quanto ritiene soddisfacente la possibilità che attualmente ha di essere coinvolto nella realizzazione delle attività? (Soddisfacente/Non soddisfacente)
V26 = Sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio? (Regolarmente/Saltuariamente)
V27 = Con che frequenza partecipa agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori? (Regolarmente/Saltuariamente)
V28 = Oggi la sensazione di essere coinvolto nel servizio è superiore o uguale-inferiore a quello che si aspettava al momento del suo ingresso? (Maggiore/uguale-inferiore)

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni

Dalla tabella 42 emergono alcuni dati che chiariscono ulteriormente quanto affermato precedentemente. Come si può facilmente osservare, se si escludono quelle dell'ultima riga, non emergono relazioni significative a livello statistico o differenze importanti all'interno delle singole celle. Alcuni risultati aiutano però a comprendere meglio il tipo di influenza che le variabili prese in esame hanno sui comportamenti messi in atto dagli intervistati. Sebbene infatti non si riscontrino variazioni significative nelle frequenze percentuali all'interno dei diversi gruppi, non si può fare a meno di osservare che in taluni casi si rilevano percentuali di soddisfazione, rispetto alla frequenza con cui gli intervistati svolgono le attività prese in esame (batteria 24), superiori fra coloro che affermano di non ritenere giusto il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi in cui sono iscritti i propri figli (si vedano tutti gli incroci della variabile 23 della tabella 42, tranne quello con la variabile 24.3). Un esito simile si riscontra in altre due celle della stessa tabella (si vedano gli incroci delle variabili 9.6 e 29.1 con la variabile 24.1), dove comunque le differenze percentuali fra i gruppi sono molto lievi. Se si eccettuano le relazioni statisticamente significative, si osservano differenze importanti, fra i venti e i trenta punti percentuali, oltre che in alcuni incroci che interessano la variabile 23, anche nella relazione fra la V29.1 e la V24.3 (significatività dello 0,051) e fra la V9.6 e la V24.5. Nel primo caso il 92,3% degli intervistati favorevoli all'idea del coinvolgimento dei genitori nell'organizzazione dei servizi educativi frequentati dai loro figli (rispetto al 66,7% di coloro che affermano il contrario) sostiene di essere significativamente più soddisfatto della frequenza con cui partecipa allo svolgimento dei colloqui individuali fra genitori ed educatori. Nel secondo caso il 93,8% di coloro che hanno scelto le strutture autogestite perché volevano partecipare alla realizzazione dei servizi (rispetto al 66,7% di coloro che non hanno ritenuto importante tale motivazione ai fini della scelta della struttura in cui inserire i loro bambini) afferma di essere soddisfatto della frequenza con cui il servizio propone ai genitori di svolgere attività di carattere generale.

Le relazioni statisticamente significative compaiono tutte nell'ultima riga della tabella 32, esito degli incroci fra la variabile 29.2 e alcune variabili ricavate dalla batteria 24. In particolare, si evidenzia significatività statistica fra il grado con cui gli intervistati esprimono il proprio accordo rispetto all'affermazione "i genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio"

e il grado di soddisfazione che essi esprimono rispetto alla frequenza con cui svolgono alcune attività di carattere relazionale. Più precisamente, coloro che si collocano entro un'area di prevalente accordo rispetto alla sopraccitata affermazione, affermano:

- nel 95,5% dei casi (contro il 75,0% di coloro che si collocano nell'area di risposta opposta – prevalente disaccordo) di essere soddisfatti della frequenza con cui partecipano alle assemblee con gli educatori (test di significatività dello 0,020);
- nel 95,2% dei casi (contro il 75,0%) di essere soddisfatti della frequenza con cui effettuano i colloqui individuali con gli educatori (test di significatività dello 0,024);
- nel 90,9% dei casi (contro il 62,5%) di essere soddisfatti della frequenza con cui vengono loro proposte attività nell'ambito della realizzazione dei servizi (test di significatività dello 0,009);
- nel 79,5% dei casi (contro il 62,5%) di essere soddisfatti della frequenza con cui scambiano informazioni con gli altri genitori (in tal caso la relazione non è significativa a livello statistico).

In sintesi, le elaborazioni presentate nella tabella 42 evidenziano che i genitori che manifestano una posizione di prevalente accordo con le varie opportunità di partecipazione alla vita del servizio (nelle sue fasi decisionale, organizzativo e gestionale) – così come coloro che fin dall'inizio hanno visto in esse un elemento distintivo positivo (al punto da averne subito l'influenza in fase di scelta della struttura cui far riferimento per i propri bambini), esprimono valutazioni in generale più positive, rispetto al gruppo contrapposto, in merito alla frequenza con cui partecipano alle occasioni di incontro con gli altri soggetti adulti coinvolti negli stessi servizi (educatrici e altri genitori). Tuttavia non si può dedurre che tali posizioni influiscano significativamente sulle opportunità e sulle occasioni di relazioni che gli intervistati poi sfruttano effettivamente. È possibile ipotizzare invece che una posizione favorevole a un tipo di partecipazione e di impegno dei genitori nei confronti dei servizi, che si estenda e si intensifichi fino alla responsabilità della loro gestione, possa generare in coloro che la sostengono una maggiore disposizione a cercare di costruire, per il buon esito di tale impresa, legami più stretti con gli altri soggetti di riferimento.

Per completare il quadro delineato in conclusione di questa parte dell'analisi delle relazioni fra le variabili di giudizio è necessario esaminare gli esiti, riassunti nella tabella 43, di un ultimo gruppo di incroci. Come già

anticipato precedentemente si tratta delle relazioni fra le variabili (dipendenti) tratte dalla batteria 24 e quelle relative all'effettiva partecipazione dei genitori nei servizi, nonché alla loro sensazione di essere davvero coinvolti nella loro realizzazione (variabili indipendenti).

Se si osservano i dati sottolineati in corsivo, indicanti le relazioni statisticamente significative, si noterà che esse si concentrano all'interno di alcune celle di intersezione fra le variabili 25.3 e 26 e le variabili di riga. Il risultato più importante di questo gruppo di incroci è quello che evidenzia come il grado di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui i genitori entrano in contatto con il personale educativo sia strettamente (e significativamente) legato alla sensazione dei genitori di essere parte integrante dei servizi esaminati. Più precisamente:

- il 94,4% di coloro che affermano di essere soddisfatti della frequenza con cui partecipano alle assemblee con gli educatori (contro il 33,3% di coloro che si collocano entro l'area di risposta opposta – prevalente insoddisfazione) ritiene soddisfacente il proprio livello di coinvolgimento nella realizzazione delle attività del servizio (test di significatività dello 0,000). In tal caso inoltre, il 41,5% degli intervistati (contro lo 0,0% del secondo gruppo) afferma di sentire sempre o quasi sempre di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio (test di significatività dello 0,046). Si riscontra una distribuzione percentuale che differenzia abbondantemente i due gruppi anche all'interno delle ultime due celle di questa seconda riga della tabella 43, sebbene in tal caso le relazioni fra le rispettive variabili non siano significative a livello statistico. Il 61,1% di coloro che affermano di essere soddisfatti della frequenza con cui partecipano alle assemblee con gli educatori (contro il 33,3% di coloro che affermano il contrario) partecipano regolarmente (sempre o quasi sempre) agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori, mentre il 57,4% (contro il 16,7%) ha la sensazione di essere coinvolto nel servizio più di quanto si aspettasse al momento del suo ingresso.

- Il 94,2%, il 41,2% e il 59,6% di coloro che esprimono soddisfazione rispetto alla frequenza con cui effettuano colloqui individuali con gli educatori (contro rispettivamente il 50,0%, lo 0,0% e il 16,7% di coloro che si collocano entro l'area di risposta opposta – prevalente insoddisfazione su tale aspetto) afferma, rispettivamente, di trovare soddisfacente il proprio coinvolgimento nel servizio, di avvertire regolarmente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio e di avere la sensazione di esservi coinvolto più di quanto si aspettasse inizialmente (i test di significatività statistica delle

rispettive relazioni sono pari a 0,001, 0,0048 e 0,045). I due gruppi non si differenziano fra loro in modo rilevante per quanto concerne la relazione con la variabile 27, rispetto alla quale poco più della metà (57,7%) degli intervistati che si esprime positivamente rispetto alla frequenza con cui svolge i colloqui individuali con gli educatori e il 50,0% di coloro che affermano il contrario, partecipano regolarmente agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori.

- Gli incroci delle ultime due righe della tabella 43 propongono risultati molto simili a quelli anzidetti. Tuttavia, per entrambe, soltanto il primo incrocio (quello con la V25.3) è significativo a livello statistico (test di significatività dello 0,000 per ambedue).

Da questi ultimi risultati emerge pertanto che la sensazione dei genitori di essere coinvolti nei servizi è strettamente legata alla frequenza con cui essi entrano in relazione con il personale educativo. Sembra cioè che il contatto con le educatrici sia, per i genitori, una delle principali vie di inclusione in questi servizi. Questo risultato non dovrebbe sorprendere molto se si pensa che i servizi esaminati (nidi e scuole dell'infanzia) accolgono spesso per molte ore della giornata bambini molto piccoli, solitamente quando i genitori devono assentarsi per motivi di lavoro. Il caso dell'associazione Girasole è particolarmente esemplificativo da questo punto di vista poiché tutti i genitori che hanno restituito il questionario compilato affermano di essere "occupati". Non stupisce quindi il fatto che essi trovino nella comunicazione giornaliera con le educatrici sulle attività svolte dai bambini, nei colloqui individuali con il personale o negli incontri collettivi (assemblee), il modo per rendersi e sentirsi partecipi di quella realtà e di quel tempo che i loro figli vivono, ogni giorno, senza la loro presenza. Questo risultato, atteso ma non scontato, attribuisce un'enorme responsabilità al personale educativo dei servizi per l'infanzia poiché sottolinea il ruolo fondamentale di mediazione che esso svolge fra tali istituzioni e i genitori.

Risulta invece più curioso il fatto che non si riscontrino significatività statistica in nessuna delle relazioni, presentate nelle precedenti due tabelle, che coinvolgono la variabile 24.1 (soddisfazione sulla frequenza con cui gli intervistati scambiano informazioni con gli altri genitori). In sostanza, da questa prima parte di analisi bivariata emerge che l'idea che gli intervistati esprimono rispetto alla partecipazione dei genitori alla realizzazione dei servizi non influisca significativamente su questa variabile, così come questa variabile non influisce significativamente sulle percezioni che essi hanno del

proprio effettivo coinvolgimento negli stessi. Trattando la V24.1 come variabile dipendente (tabella 42), si ipotizzava che gli intervistati più propensi a considerare positiva l'opportunità di partecipare alla realizzazione dei servizi utilizzati dai loro bambini (a tutti i livelli considerati – decisionale, organizzativo e gestionale), potessero essere, in qualche modo, anche più inclini o comunque più interessati a stringere rapporti, almeno di conoscenza, con gli altri genitori. O, per lo meno, ci si aspettava che questo genere di legame fosse considerato funzionale (e necessario in un sistema di servizi autogestito) alla traduzione in pratica del personale desiderio di partecipazione. Allo stesso tempo, trattando la stessa variabile come indipendente (tabella 43), si ipotizzava che essa potesse influenzare l'effettiva partecipazione dei genitori nei servizi, così come la loro sensazione di esservi davvero coinvolti, poiché le occasioni di partecipazione possono configurarsi anche come momenti di incontro e di condivisione positivi e, perché no, anche di svago o divertimento. Gli incroci presentati in quest'ultima parte del paragrafo non solo non mostrano relazioni significative fra questa variabile e le altre prese in considerazione, ma evidenziano risultati che vanno spesso nella direzione opposta a quella appena presentata e ipotizzata. La tabella 42 infatti mette in evidenza come le percentuali più elevate di coloro che affermano di essere soddisfatti della frequenza con cui scambiano informazioni con gli altri genitori non hanno ritenuto importante la possibilità di partecipare alla realizzazione del servizio al momento della scelta della struttura cui affidare i propri bambini e non sono d'accordo né con il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni che riguardano i servizi che essi utilizzano, né con la loro corresponsabilità a livello organizzativo. Allo stesso tempo si rilevano percentuali più elevate di coloro che affermano di non essere soddisfatti di questo aspetto, fra i genitori che affermano di avvertire sempre o quasi sempre di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano i servizi e di sentirsi coinvolti negli stessi più di quanto si sarebbero aspettati inizialmente. La tabella 43 evidenzia pertanto che lo scambio di informazioni fra genitori non influisce direttamente sulla percezione che i genitori hanno del proprio coinvolgimento nei servizi o sulla loro effettiva partecipazione allo stesso. L'importanza delle relazioni che possono instaurarsi fra i genitori dei bambini frequentanti le stesse strutture per l'infanzia e il ruolo che esse hanno nella vita delle famiglie, sarà oggetto di discussione dell'ultima parte di questo capitolo.

10.4 *La costruzione degli indici*

Quest'ultima fase di analisi dei dati focalizza l'attenzione sul tipo di relazionalità generata dai servizi esaminati. Nella prima parte dell'elaborato si è cercato di evidenziare come il passaggio da un sistema di welfare state classico a un sistema di welfare plurale sia caratterizzato in particolare dall'entrata in scena di nuovi soggetti sociali che svolgono un ruolo fondamentale nella realizzazione dei servizi alla persona. L'attenzione si è quindi concentrata sulla famiglia come soggetto attivo e risorsa del welfare, in un'ottica di *governance* societaria, nel campo dei servizi socio-educativi per l'infanzia e sull'associazione Girasole come caso paradigmatico di attivazione delle famiglie nel campo del sociale e di produzione di servizi relazionali. Come già ampiamente argomentato nella prima parte, i servizi relazionali sono relazioni che operano sulle relazioni. Questo modo di intendere e osservare i servizi implica una rivisitazione del concetto di qualità, ampiamente usato e spesso abusato nel campo delle politiche sociali, che sappia riconoscere il valore e la forza di quei servizi che sono capaci di vedere, utilizzare, generare e rigenerare le relazioni. Il primo scopo di questa indagine è verificare se e perchè il caso studiato possa essere considerato un esempio di servizio relazionale. Il secondo obiettivo è dimostrare empiricamente perché, nel campo dei servizi per l'infanzia, il concetto di qualità comprenda una dimensione relazionale, costitutiva la loro stessa identità e funzionale al raggiungimento degli scopi che essi si pongono rispetto ai bambini.

In via preliminare ho proceduto a individuare e differenziare quattro tipi di relazione che allo stesso tempo costituiscono l'origine di questo genere di servizi (condizioni ed essenza fondanti la loro esistenza) e i loro principali, fondamentali, esiti (emergenza relazionale):

1. la relazione fra i genitori;
2. la relazione genitore-educatori;
3. la relazione fra i bambini;
4. la relazione bambino-educatori.

Successivamente ho individuato un quinto tipo di relazione, quella genitore-figlio, che ho mantenuto distinta dalle precedenti perchè, pur essendo implicata nel servizio (se non altro come contesto fondamentale di vita del bambino) e destinataria dei suoi effetti, non è una relazione generata dal servizio, ma pre-esistente ad esso e costitutiva il suo ambiente.

Ho infine operazionalizzato queste relazioni e costruito dapprima quattro distinti indici di relazionalità. Ho denominato tali misure sintetiche “indici di relazionalità” per sottolineare il valore e la qualità di risorsa dei legami sociali e, allo stesso tempo, distinguere questo concetto da quello di capitale sociale, che si connota sia dal punto di vista semantico sia dal punto di vista della sua operativizzazione in maniera nettamente diversa. Ho sintetizzato infine i singoli indici di relazionalità, ponderandoli¹⁵⁰, in un unico “indice totale di relazionalità” (come rappresentato nella figura 15) volto a misurare la capacità dei servizi di generare legami sociali.

Questa parte di elaborazione dei dati è divisa in due sottoparagrafi, dedicati all’analisi delle relazioni di ogni indice di capitale relazionale e dell’indice totale di relazionalità con le altre variabili del questionario (rispettivamente paragrafi 10.2.4.1 e 10.2.4.2). Il paragrafo conclusivo (10.2.5) sintetizza i principali risultati ottenuti dalla parte empirica dell’indagine dedicata alle relazioni fra variabili.

10.3.1 I legami generati dal servizio. Gli indici di relazionalità.

L’utilizzo di una prospettiva di osservazione del sociale centrata sulla categoria della relazione ha enormi potenzialità, ma pone il grande problema della scelta della metodologia e delle tecniche attraverso cui osservarla e studiarla empiricamente. La decisione di utilizzare questa prospettiva per studiare i servizi per l’infanzia come servizi relazionali, ha aggiunto alla suddetta difficoltà, quella della scelta delle persone cui fare riferimento per la raccolta delle informazioni necessarie all’indagine, per le quali si richiedono capacità espressive e di astrazione concettuale proprie di soggetti adulti. Si pone la necessità, infatti, di indagare, fra le altre cose (più direttamente riconducibili all’esperienza dei genitori), gli effetti dei servizi esaminati sulla qualità di vita dei bambini e delle loro relazioni sociali e familiari. Si è visto nel questionario semi-strutturato lo strumento più adatto a cogliere questi aspetti. E’ stato pertanto somministrato a tutti i genitori dei bambini frequentanti le strutture autogestite, affinché potessero esprimere una serie di

¹⁵⁰ Per la consultazione del procedimento di costruzione di ogni singolo indice di capitale relazionale e dell’indice totale di relazionalità, si rimanda all’appendice metodologica.

giudizi sui diversi aspetti dei servizi esaminati, sulla loro esperienza all'interno di essi e su quella dei loro figli.

La coerenza interna dello strumento è data dall'avvicinarsi di due grandi temi che rappresentano il filo rosso dell'indagine. Il primo è quello del coinvolgimento (effettivo e percepito) dei genitori all'interno del servizio. Il secondo tema è quello dei legami sociali che il servizio è riuscito a generare. Il questionario è stato così predisposto alla costruzione di quattro distinte misure sintetiche delle relazioni (fra i genitori, fra i genitori e gli educatori, fra i bambini e fra i bambini e gli educatori)¹⁵¹ generate all'interno dei servizi. Le variabili relative ai rapporti stabiliti dai bambini con gli altri bambini e con le educatrici sono state ricavate dai giudizi che i genitori hanno espresso su di essi.

L'indice di relazionalità fra genitori¹⁵² non è correlato in maniera statisticamente significativa a nessuna variabile strutturale. Ciò significa che le

¹⁵¹ La presentazione dei risultati degli incroci fra gli indici e le altre variabili del questionario, proposta di seguito, è costruita secondo quest'ordine.

¹⁵² L'indice di relazionalità fra genitori è stato costruito utilizzando due delle quattro variabili relative a questa dimensione. Esse sono la V24.1 (grado di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui gli intervistati affermano di scambiare informazioni con gli altri genitori) e la V35.2 (livello di accordo che essi esprimono sull'affermazione "questo servizio favorisce la creazione di nuove amicizie tra i genitori"). Le variabili escluse dall'indice sono quelle relative a: il grado di soddisfazione con cui i genitori valutano l'attuale possibilità di incontrare gli altri genitori (V25.4); il modo in cui essi definiscono il rapporto stabilito con loro (V31). Le motivazioni riconducibili a tale selezione sono principalmente due:

1. l'attività di scambio di informazioni implica la potenziale creazione di nuovi legami o comunque la disponibilità a mantenere e coltivare quelli già costituiti (a differenza per esempio del semplice "incontro con gli altri genitori", che può consistere anche di situazioni create indipendentemente dalla volontà degli interessati alle quali non segue nessun tipo di attività di scambio reciproco);

2. la domanda 35.2 chiede ai genitori, in modo più diretto rispetto alla domanda 31, di esprimere il proprio parere rispetto alla capacità del servizio di generare nuovi legami di amicizia fra i genitori. In particolare la domanda 31 manca del requisito dell'"emergenza" del legame sociale. Si potrebbe ipotizzare, per esempio, che alcuni genitori avessero già costruito dei rapporti di amicizia con altri genitori, prima del loro incontro nel servizio. Il secondo punto della domanda 35 appare pertanto più rilevante ai fini della costruzione di un indice che

caratteristiche attributive degli intervistati non influiscono sulla loro inclinazione a creare legami con gli altri genitori e quindi non condizionano il loro comportamento nei confronti di questo aspetto.

Le uniche relazioni significative a livello statistico che interessano questo primo indice sono quelle che lo mettono in relazione con le altre variabili, non incluse nell'indice, che riguardano il rapporto fra genitori. Appare quindi più interessante osservare come queste variabili, considerate singolarmente, si incrociano fra loro (tabella 44)¹⁵³.

L'89,4% di intervistati soddisfatti delle opportunità di incontrare gli altri genitori, trova soddisfacente anche la frequenza con cui scambia informazioni con loro (tabella 44 – primo incrocio corrispondente alla prima riga). Il fatto che l'83,3% di coloro che esprimono un senso di prevalente insoddisfazione sul primo aspetto, si collochino entro un'area di prevalente negatività di giudizio anche rispetto al secondo, porta a concludere che coloro che sfruttano le occasioni di incontro con gli altri genitori, tendano a utilizzare tali opportunità in modo più proficuo dal punto di vista dell'ampliamento delle loro reti sociali (il test di significatività di questa relazione è pari a 0,000).

vuole sintetizzare anche l'aspetto fondamentale, legato a questo genere di esperienza, di creazione di nuove reti fra i genitori.

¹⁵³ La sintesi di tutti gli incroci possibili nella stessa tabella permette una visione d'insieme di come le singole variabili relative ai legami tra i genitori si relazionano fra loro. Le variabili poste in riga sono state trattate come indipendenti, quelle poste in colonna come dipendenti. Più precisamente, si è ipotizzato che le opportunità di incontro fra i genitori potessero agevolare sia lo scambio di informazioni, sia la creazione di legami più profondi fra loro. Un esito, quest'ultimo, che si suppone essere più legato ancora alla frequenza con cui i genitori scambiano informazioni fra loro (per ulteriori chiarimenti su questo punto si rimanda al primo punto della nota precedente). Per quanto concerne l'ultima riga della tabella, si è ipotizzato che il livello di accordo degli intervistati rispetto all'affermazione "questo servizio favorisce la creazione di nuove amicizie tra i genitori" fosse legato in gran parte al tipo di rapporto che essi hanno effettivamente stabilito con loro, dopo almeno un anno di frequentazione dei servizi autogestiti e dell'associazione. Ricordo che la categoria denominata "rapporto coinvolto" è stata costruita aggregando le modalità di risposta "di amicizia" e "in alcuni casi di conoscenza e in altri di amicizia", mentre la categoria denominata "rapporto distaccato" è frutto dell'aggregazione delle modalità di risposta "rapporto di conoscenza" e "nessun rapporto".

TAB. 44 *Le relazioni fra le variabili relative ai rapporti fra i genitori (valori percentuali e assoluti)*.*

		<i>Ritiene soddisfacente la frequenza con cui scambia informazioni con gli altri genitori? (V24.1)</i>		<i>Come definirebbe il rapporto che ha stabilito con gli altri genitori? (V31)</i>		<i>Questo servizio favorisce la creazione di nuove amicizie fra i genitori? (V35.2)</i>	
		Sì	No	Coinv	Dist	Sì	No
Ritiene soddisfacente la possibilità che attualmente ha di incontrare gli altri genitori? (V25.4)	Sì	89,4 (42)	10,6 (5)	54,2 (26)	45,8 (22)	79,2 (38)	20,8 (10)
	No	16,7 (2)	83,3 (16)	50,0 (6)	50,0 (6)	33,3 (4)	66,7 (8)
Ritiene soddisfacente la frequenza con cui scambia informazioni con gli altri genitori? (V24.1)	Sì	—	—	55,6 (25)	44,4 (20)	77,8 (35)	22,2 (10)
	No	—	—	53,3 (8)	46,7 (7)	40,0 (6)	60,0 (9)
Come definirebbe il rapporto che ha con gli altri genitori? (V31)	Coinv	—	—	—	—	81,8 (27)	18,2 (6)
	Distac.	—	—	—	—	53,6 (15)	46,4 (13)

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni.

Inoltre la maggioranza dei genitori che afferma di trovare soddisfacenti tali aspetti, sostiene, in maniera percentualmente e significativamente superiore a coloro che esprimono un'opinione contraria, di essere d'accordo con l'idea che i servizi in questione favoriscano la creazione di nuove amicizie fra i genitori (si veda l'ultimo incrocio delle prime due righe della tabella 34 – il livello di significatività statistica di queste relazioni è pari, rispettivamente, a 0,002 e 0,006).

I risultati dell'incrocio della V31 con la V35.2 si caratterizzano per una minore consistenza degli scarti (rispetto agli incroci precedentemente commentati), che tuttavia appaiono rilevanti (la significatività statistica di questa relazione è pari a 0,018). In particolare, più di 4 intervistati su 5 di coloro che hanno affermato di avere stabilito in generale rapporti più stretti con gli altri genitori, concordano con l'idea che il servizio sia capace di favorire la creazione di nuove amicizie fra loro. Questa idea appare pertanto profondamente e significativamente influenzata dal genere di relazioni che il servizio è riuscito a incoraggiare e a sostenere fra i genitori. Ancora più rilevante appare il fatto che, coloro che hanno affermato di aver stabilito rapporti più significativi di quelli di semplice e sola conoscenza, riconoscano e attribuiscano al servizio un ruolo in tal senso.

Le relazioni non significative dal punto di vista statistico riguardano, infine, gli incroci delle prime due variabili poste in riga con la variabile 31. Risulta particolarmente difficile poter dare una spiegazione chiara e risoluta del motivo per cui si riscontrino differenze percentuali così poco marcate (oltre che non significative a livello statistico) in queste due relazioni, rispetto a quelle emerse dagli incroci delle stesse variabili con la V35.2. Si può supporre che, se da un lato gli intervistati sono in maggioranza d'accordo con l'idea che il servizio favorisca la creazione di nuove amicizie fra i genitori (tanto più quando le occasioni di incontro e l'attività di scambio di informazioni tra loro sono ritenute soddisfacenti), dall'altro lato per molti di loro questa rimane una "possibilità" che, per taluni casi (o finanche per i più) può pure essersi tradotta in pratica (cioè in reali nuove amicizie), ma in modo non così frequente da definire, in generale, il rapporto stabilito con gli altri genitori con un'espressione dal forte contenuto emotivo, com'è quella di "rapporto di amicizia".

Passando a esaminare i principali esiti degli incroci fra l'indice di relazionalità fra genitori ed educatori¹⁵⁴ e le altre variabili, è utile osservare, inizialmente, come questo indice si relaziona ad alcune caratteristiche degli intervistati tratte dalla prima sezione del questionario (tabella 45).

TAB. 45 *Indice di relazionalità fra genitori ed educatori secondo alcune caratteristiche degli intervistati (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra genitori ed educatori</i>		
		Alto	Medio	Basso
Sesso	M	30,0 (9)	66,7 (20)	3,3 (1)
	F	36,7 (11)	60,0 (18)	3,3 (1)
Servizio utilizzato*	Nido	47,2 (17)	50,0 (18)	2,8 (1)
	Scuola infanzia	12,5 (3)	83,3 (20)	4,2 (1)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,020.

Il primo dato, non significativo a livello statistico, ma proprio per questo interessante, è che non si riscontrano differenze rilevanti nella distribuzione degli intervistati all'interno di questo indice secondo il sesso. Nella prima fase

¹⁵⁴ Questo indice è stato costruito utilizzando due variabili tratte dalla domanda 24, relative al secondo e al terzo punto di quella batteria (ovvero, rispettivamente, al livello di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui gli intervistati partecipano alle assemblee con gli educatori e alla frequenza con cui svolgono colloqui individuali con loro). Si è privilegiato cioè l'aspetto della frequenza dei contatti (e più precisamente il livello di soddisfazione che i primi esprimono rispetto ad esso), come indicatore della "genesì" di un legame di fiducia e di cooperazione fra gli interessati. I due indicatori dell'indice rappresentano, rispettivamente, la dimensione più privata della relazione (che emerge da motivazioni e bisogni personali e si realizza attraverso i colloqui individuali) e quella sociale (generata dalla condivisione dei momenti di partecipazione dei genitori al servizio attraverso le assemblee) finalizzata al perseguimento degli scopi comuni. La logica che ha guidato questa scelta è strettamente legata al significato che, già in fase di elaborazione del disegno della ricerca, assumeva la costruzione di un indice totale di relazionalità che, aggregando diversi indicatori (fra cui appunto quello della relazionalità fra genitori ed educatrici), avrebbe operativizzato la capacità dei servizi in esame di generare legami sociali.

di analisi bivariata (si veda il paragrafo 10.2.2) già è stato evidenziato quanto poco l'appartenenza di genere degli intervistati influisca sulle altre variabili.

È utile ribadire tale risultato anche in questo ambito poiché l'indice di relazionalità fra genitori ed educatori sintetizza il livello di soddisfazione degli intervistati rispetto alla frequenza con cui essi entrano in contatto con il personale educativo. Come si può osservare dalla tabella 45, le madri si collocano entro la classe alta dell'indice per 6,7 punti percentuali in più rispetto ai padri. Questo valore si trasferisce, per i padri, nella classe media dell'indice (la classe bassa invece presenta la stessa consistenza percentuale).

Soprattutto se considerato congiuntamente con quelli già presentati in riferimento a questa caratteristica attributiva, tali dati confermano l'emergere di uno stile familiare sempre più orientato alla condivisione fra i generi, non solo delle responsabilità relative all'accudimento dei figli, ma anche della partecipazione alla loro vita ed esperienza scolastica¹⁵⁵.

Si rilevano lievi differenze nella distribuzione degli intervistati all'interno delle singole classi dell'indice anche in riferimento agli incroci con le altre variabili strutturali, che tuttavia non evidenziano significatività a livello statistico. Riassumendo:

- i valori percentuali della classe "alta" dell'indice crescono all'aumentare del titolo di studio e decrescono costantemente nella classe media dell'indice a favore di quella alta, secondo il seguente ordine di condizione professionale: operai, impiegati, commercianti/artigiani, liberi professionisti.

- Tutti i genitori celibi/nubili e divorziati (in realtà solo tre casi) si collocano entro la classe media dell'indice, contro il 54,3% dei genitori sposati e il 90,9% di quelli conviventi. Sono quindi questi ultimi a essere più vicini alla distribuzione del primo gruppo, se si osserva che il restante 9,1% di conviventi che si dispone nella classe più alta dell'indice equivale a un solo caso. La differenza più consistente, rispetto all'indice di relazionalità fra genitori ed educatrici, si rileva pertanto fra i genitori coniugati e quelli non

¹⁵⁵ A parziale giustificazione di questo risultato, si ricorda che la condizione di occupazione di tutti gli intervistati, uomini e donne, può aver agevolato la tendenza dei genitori a condividere questo genere di responsabilità. L'accompagnamento dei bambini ai servizi scolastici, e soprattutto il loro ritiro, incrementa notevolmente le occasioni di incontro dei genitori con il personale educativo. Questa funzione sembra essere svolta sempre più frequentemente anche dai padri.

coniugati, dal momento che i primi si posizionano per il 41,3% dei casi nella classe più alta dell'indice e per il 4,3% in quella più bassa.

- I genitori con due figli rientrano nelle sole classi media e alta dell'indice, rispettivamente per il 70% e per il 30%. Coloro che invece hanno un solo figlio si collocano per il 60% entro la classe media, per il 35% dei casi entro la classe alta e per il 5% entro la classe bassa.

- Gli intervistati membri del Consiglio Direttivo si dispongono entro le sole classi media e alta dell'indice (rispettivamente per l'80% e 20% dei casi); coloro che non ne fanno parte rientrano per il 60% dei casi nella classe media, per il 36% nella classe alta e per il restante 4% nella classe bassa dell'indice. Questa distribuzione potrebbe essere giustificata dal fatto che, se per tutti gli intervistati il contatto con il personale educativo rappresenta certamente un bisogno personale e un dovere di genitore, per i Consiglieri essa costituisce anche una responsabilità legata al ruolo ricoperto nell'associazione. Nonostante sia necessario prendere con cautela i risultati percentuali relativi a questo incrocio (solo 10 intervistati su 61 fanno parte del Consiglio Direttivo dell'associazione), appare interessante notare che all'interno della classe alta dell'indice si collochi una percentuale superiore di genitori non consiglieri rispetto ai consiglieri.

- Non si riscontra infine nessuna differenza degna di nota nella distribuzione della popolazione all'interno delle classi dell'indice di relazionalità fra genitori ed educatrici secondo l'età.

Più interessante, invece, appare la relazione dell'indice con la variabile indicante il tipo di servizio che i genitori stanno utilizzando per i propri bambini (seconda e ultima riga della tabella 45). Sono i genitori con i figli iscritti al nido a posizionarsi, con un percentuale più elevata rispetto al coloro che stanno utilizzando il servizio di scuola dell'infanzia, all'interno della classe più alta dell'indice e a distribuirsi in maniera più uniforme fra le classi media e alta (rispettivamente 50,0% e 47,2%). I genitori dei bambini più grandi si concentrano invece nella classe media. Si può supporre che questo risultato sia legato in gran parte proprio all'età dei bambini che, nelle diverse fasi di vita, necessitano di cure differenti e di diversa intensità. È possibile, inoltre, che il rapporto con le insegnanti sia, per molti genitori, un utile sostegno alle proprie responsabilità di cura e alla comprensione dei bisogni dei loro bambini, soprattutto quando sono molto piccoli e in particolare per coloro che indossano per la prima volta le vesti di "genitore".

Passando a esaminare le relazioni di questo indice con le altre variabili ricavate dal questionario, è interessante notare che l'indice di relazionalità fra genitori ed educatrici si relaziona alla variabile 8 (soggetto che ha comunicato agli intervistati la particolare modalità gestionale dei servizi attualmente utilizzati) in modo statisticamente significativo (tabella 46).

TAB. 46 *Indice di relazionalità fra genitori ed educatori secondo il soggetto che ha comunicato agli intervistati la particolare modalità gestionale dei servizi attualmente utilizzati (valori percentuali e assoluti)¹⁵⁶.*

V8	Indice di relazionalità fra genitori ed educatori		
	Alto	Medio	Basso
Comune	0,0 (0)	94,1 (16)	5,9 (1)
Associazione stessa	37,5 (6)	62,5 (10)	0,0 (0)
Parenti, amici, conoscenti	47,8 (11)	47,8 (11)	4,3 (1)

* Relazione significativa a un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,019.

La maggioranza di coloro che hanno ottenuto questa informazione dai servizi del Comune (in realtà tutti tranne un solo caso) si concentrano nella classe media dell'indice, a differenza dei genitori informati dall'associazione stessa o da parenti, amici e conoscenti. Questi ultimi due gruppi si distribuiscono, nel primo caso, in prevalenza nella classe media dell'indice, e nel secondo caso in modo equivalente fra le classi media e alta. La significatività di questa relazione può indicare che i genitori che hanno avuto un contatto più diretto e immediato con l'associazione, vi siano acceduti con una maggiore consapevolezza dell'importanza che in questo contesto rivestono la costruzione e la continua alimentazione delle reti sociali.

Si riscontrano relazioni significative a livello statistico anche fra questo indice e la maggior parte delle variabili relative allo stile di lavoro delle operatrici (capacità di ascolto, competenza, cortesia e disponibilità, capacità di coinvolgere i genitori, rapporto stabilito con i bambini). Appare tuttavia necessario considerare questi dati con estrema cautela poiché, come già ampiamente evidenziato nella parte dedicata alla presentazione di ogni singola

¹⁵⁶ In questa distribuzione soltanto un caso si dispone entro la classe bassa dell'indice, fra coloro che sono stati informati della particolare modalità gestionale dei servizi dell'associazione dagli uffici del Comune e da parenti, amici o conoscenti.

variabile, su questi aspetti la variabilità di giudizio degli intervistati è assai limitata (per ulteriori chiarimenti su questo punto, si confronti il paragrafo 10.1.5).

Più rilevanti appaiono le relazioni con alcune variabili relative al coinvolgimento dei genitori nel servizio (livello di soddisfazione degli intervistati rispetto alla frequenza con cui vengono proposte loro attività di carattere generale, rispetto al loro coinvolgimento nei servizi e rispetto alla possibilità di esprimere le proprie esigenze). In tutti e tre gli incroci la classe alta dell'indice non accoglie nessuno di coloro che esprime valutazioni negative su tali aspetti. Coloro invece che esprimono soddisfazione rispetto ad essi si collocano per i due terzi entro la classe media e per un terzo entro la classe alta dell'indice.

Si può affermare, concludendo, che il legame fra genitori ed educatori sia influenzato soprattutto dal tipo di servizio che i primi stanno utilizzando per i propri bambini, rispetto al quale i giudizi che gli intervistati esprimono sullo stile di lavoro delle operatrici e sul proprio coinvolgimento nel servizio diventano corollari. E' certamente il nido a generare i legami più positivi e più forti. Forse perché i genitori desiderano essere coinvolti nei legami, ad alto contenuto affettivo, che in questo contesto si sviluppano fra i loro figli e le educatrici; forse perché in queste fasi di vita i genitori hanno più bisogno del sostegno educativo, emotivo, pratico e competente che le educatrici possono offrire loro; o forse perché, talvolta, l'affidamento di bambini molto piccoli alle cure di altri provoca nei genitori un senso di colpa che può attenuarsi con la sensazione di essere partecipi a quello che accade nel servizio, con la sensazione, infine, che i propri figli vivano positivamente quell'esperienza, con la creazione di legami stretti, più profondi, con quelle persone che trascorrono anche molte ore della giornata con loro.

Gli ultimi due indici si riferiscono, rispettivamente, ai giudizi che gli intervistati hanno espresso sui rapporti che i bambini hanno instaurato fra loro e con le operatrici¹⁵⁷. Metterò in relazione queste due misure sintetiche con le

¹⁵⁷ È necessario ricordare che l'unica variabile costitutiva dell'indice di relazionalità fra bambini è relativa a una domanda alla quale gli intervistati hanno risposto utilizzando solo due modalità ("abbastanza" e "molto" d'accordo). In fase di ricodifica delle risposte (e quindi di aggregazione delle stesse nelle classi "area di prevalente positività di giudizio" – molto e abbastanza, e "area di prevalente negatività di giudizio" – poco, per niente) essa si traduceva

altre variabili del questionario, per osservare se l'esperienza che i genitori hanno vissuto all'interno dei servizi possa condizionare il tipo di legami sociali instaurati dai bambini nello stesso contesto. Come si evidenzierà nel proseguimento dell'analisi, tali incroci riproducono, in molti ambiti, risultati analoghi per i due indici. La prima convergenza si riscontra in riferimento alle variabili strutturali degli intervistati, rispetto alle quali non si riscontra nessuna correlazione statisticamente significativa, come già emerso, peraltro, anche rispetto all'indice di relazionalità fra genitori. Ciò significa che le caratteristiche attributive dei genitori non influiscono sul giudizio che essi attribuiscono al rapporto che i bambini hanno instaurato fra loro e con le educatrici.

Per quanto concerne l'indice di relazionalità fra i bambini¹⁵⁸, se si eccettuano le relazioni con le variabili V11.5 e V35.3 (relative, rispettivamente, al grado con cui i genitori giudicano soddisfacente la disponibilità nel servizio di spazi verdi e al grado con cui concordano con l'affermazione "questo servizio aumenta il benessere dei bambini – tabella 47), si riscontra significatività statistica nelle relazioni fra il suddetto indice e alcune delle variabili relative a:

1. il rapporto fra i genitori e gli educatori (tabella 48 e 49);
2. il rapporto fra i genitori (tabelle 50 e 51);
3. il livello-sensazione di coinvolgimento dei genitori nei servizi (tabella 52).

in una costante. Lo stesso dicasi per una (V14.6) delle due variabili costitutive dell'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici (la seconda variabile presa in considerazione presenta un solo caso di risposta collocabile entro un'area di prevalente negatività di giudizio – si rimandano ulteriori delucidazioni su questi punti al paragrafo 10.1.5). La trasformazione di tali variabili nelle rispettive misure sintetiche, ha generato due indici differenziati nelle due sole classi "medio" e "alto".

¹⁵⁸ L'indice di relazionalità fra bambini è costituito da una sola variabile (V35.1) relativa al livello di accordo con cui i genitori il proprio accordo in riferimento all'affermazione "questo servizio favorisce la creazione di nuove amicizie fra i bambini". La domanda è stata formulata in questi termini tenendo in considerazione che questa misura sintetica sarebbe stata funzionale alla costruzione di un indice totale di relazionalità (relativo alla capacità del servizio di generare legami sociali). Si è preferito, pertanto, porre ai genitori una domanda di carattere generale, priva di un riferimento diretto e/o esclusivo all'esperienza dei loro figli, per evitare che questo potesse modificare, anche solo parzialmente, la loro valutazione.

Come si potrà osservare più avanti, tranne che per il secondo punto, si rileva una situazione simile per l'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici¹⁵⁹.

TAB. 47 *Relazioni statisticamente significative fra l'indice di relazionalità fra bambini e altre variabili (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini</i>	
		Alto	Medio
Disponibilità di spazi verdi (V11.5)*	Soddisfacente	81,1 (43)	18,9 (10)
	Non soddisf.	37,5 (3)	62,5 (5)
Il servizio favorisce il benessere dei bambini (V35.3)**	D'accordo	78,0 (46)	22,0 (13)
	Non d'accordo	0,0 (0)	100,0 (2)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,008.

** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,012.

Si riscontrano distribuzioni simili a quelle presentate nella precedente tabella anche per l'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici. I genitori pertanto tendono a collocarsi entro la classe alta di entrambi gli indici quanto più positivamente valutano la disponibilità di spazi verdi all'interno del servizio e la sua capacità di favorire il benessere dei bambini. L'indice di

¹⁵⁹ L'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici è costituito da due variabili relative al livello di soddisfazione che i genitori esprimono rispetto al rapporto che le operatrici hanno stabilito con i bambini (V14.5) e con il proprio figlio (V14.6). Nel caso precedente (indice di relazionalità fra bambini) ho preferito porre solo una domanda di carattere generale sul rapporto fra i bambini perché ho ipotizzato che gli intervistati, attraverso i propri figli, avessero una visione sufficientemente chiara di questo aspetto, e fossero in grado pertanto di rispondervi con cognizione di causa. Ho ipotizzato, invece, che qualcuno potesse non avere gli strumenti necessari per valutare il rapporto che ogni singolo bambino ha instaurato con le educatrici, poiché questo afferisce a una dimensione più intima e privata delle relazioni personali. Sebbene gli intervistati, come genitori dei bambini utenti dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia e soci dell'associazione che li gestisce, siano tenuti a partecipare alle assemblee organizzate nei rispettivi ambiti, non si può dare per scontato che tutti vi prendano parte regolarmente. Ho preferito, pertanto, rispetto a questo tema, porre due domande, una di carattere generale e una di carattere personale, affinché le rispettive risposte si compensassero.

relazionalità fra i bambini e le educatrici è correlato in maniera statisticamente significativa alla sola variabile della prima riga (test di significatività dello 0,012). La seconda relazione, pur non essendo significativa a livello statistico, riproduce una distribuzione simile a quella presentata nella tabella 47.

Come si può osservare dalla tabella 48, gli intervistati che esprimono soddisfazione rispetto alla disponibilità delle educatrici all'ascolto e alla loro capacità di farli sentire partecipi alle attività svolte nel servizio, si collocano in maggioranza all'interno della classe alta di entrambi gli indici di relazionalità, mentre accade il contrario per coloro che esprimono insoddisfazione su tali aspetti. Appare particolarmente significativo anche l'ultimo incrocio. La collocazione dei casi all'interno della classe alta dell'indice di relazionalità fra bambini decresce progressivamente passando dal gruppo di genitori che attribuisce al proprio rapporto con le educatrici un contenuto "affettivo" (100%) a quello che definiscono tale rapporto con "neutralità affettiva" (68,8) e "distacco" (25,0%)¹⁶⁰. Simile, seppure con una distribuzione dei casi meno differenziata all'interno degli ultimi due stati della proprietà e comunque non significativa a livello statistico, è la relazione della variabile 16 con l'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici.

In sintesi, si può affermare che gli intervistati che hanno una migliore considerazione del proprio rapporto con il personale educativo giudichino in modo significativamente migliore anche il rapporto che si è instaurato fra i bambini e fra questi e le educatrici. Non si può escludere che questo risultato possa essere il frutto di un processo di trasferimento sui bambini di una sensazione di benessere (relazionale) dei genitori, così come non si può escludere che i genitori più legati alle educatrici abbiano avuto l'opportunità di osservare, conoscere e comprendere meglio degli altri, il rapporto che i bambini hanno stabilito con gli altri attori presenti all'interno delle strutture.

Informazioni aggiuntive rispetto a questi ultimi risultati si possono ricavare dall'incrocio dei due indici con le variabili indicanti quanto i genitori ritengano soddisfacente la frequenza con cui si mettono in comunicazione con le educatrici per scambiare con loro informazioni riguardanti il servizio e i bambini. I risultati degli incroci della tabella 49 si pongono nella stessa direzione di quelli presentati nella tabella precedente: gli intervistati che giudicano soddisfacente la frequenza con cui entrano in contatto con le

¹⁶⁰ Si rimanda al paragrafo 10.5.1 la spiegazione delle denominazioni attribuite alle classi di risposta riferite alla domanda 16.

educatrici, si collocano, in maggioranza, entro le classi alte di entrambi gli indici. Tuttavia, sebbene il confronto delle frequenze assolute imponga grande cautela nell'interpretazione delle risultanze empiriche, emergono informazioni aggiuntive rispetto a quelle commentate sinora. In particolare, se si considerano solo le relazioni che presentano un test di significatività inferiore a 0,05 o 0,01, si può supporre che le relazioni tra i bambini siano tanto più positive quanto più i genitori, contemporaneamente *a*) seguono e condividono con gli altri genitori e con le educatrici le questioni che riguardano il servizio (tramite la partecipazione alle assemblee) e *b*) si mostrano partecipi dell'esperienza che i loro figli quotidianamente vivono all'interno dei servizi (tramite i colloqui individuali e le comunicazioni giornaliere con le educatrici). Il rapporto fra i bambini e le educatrici dipende, invece, soprattutto dallo scambio di informazioni periodico e quotidiano che i genitori effettuano con esse.

TAB. 48 *Relazioni statisticamente significative fra gli indici di relazionalità fra bambini e fra bambini ed educatrici, e le variabili relative al rapporto fra genitori ed educatrici (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini*</i>		<i>Indice di relazionalità fra bambini ed educatrici**</i>	
		Alto	Medio	Alto	Medio
Capacità di ascolto delle educatrici (V13)	Soddisfacente	78,0 (46)	22,0 (13)	76,3 (45)	23,7 (14)
	Non soddisf.	0,0 (0)	100,0 (2)	0,0 (0)	100,0 (2)
Capacità delle educatrici di coinvolgere i genitori (14.4)	Soddisfacente	78,9 (45)	21,1 (12)	78,9 (45)	21,1 (12)
	Non soddisf.	25,0 (1)	75,0 (3)	0,0 (0)	100,0 (4)
Come definisce il proprio rapporto con le educatrici (V16)	Distacco	25,0 (1)	75,0 (3)	25,0 (1)	75,0 (3)
	Neutralità affettiva	68,8 (22)	31,3 (10)	75,0 (24)	25,0 (8)
	Affettività	100,0 (17)	0,0 (0)	76,5 (13)	23,5 (4)

* Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V13) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,012);
- nella seconda relazione (con V14.4) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,015);
- nella terza relazione (con V16) inferiore allo 0,01 (test di significatività pari a 0,003).

** Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V13) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,016);
- nella seconda relazione (con V14.4) inferiore allo 0,01 (test di significatività pari a 0,001);
- nella terza relazione (con V16) non si rileva significatività statistica.

TAB. 49 *Relazioni statisticamente significative fra gli indici di relazionalità fra bambini e fra bambini ed educatrici, e le variabili relative alla frequenza con cui i genitori entrano in contatto con il personale educativo (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini*</i>		<i>Indice di relazionalità fra bambini ed educatrici**</i>	
		Alto	Medio	Alto	Medio
Frequenza con cui partecipa alle assemblee con le educatrici (V24.2)	Soddisfacente	79,6 (43)	20,4 (11)	75,9 (41)	24,1 (13)
	Non soddisfacente	33,3 (2)	66,7 (4)	50,0 (3)	50,0 (3)
Frequenza con cui effettua colloqui individuali con le educatrici (24.3)	Soddisfacente	78,8 (41)	21,2 (11)	78,8 (41)	21,2 (11)
	Non soddisfacente	33,3 (2)	66,7 (4)	33,3 (2)	66,7 (4)
Frequenza con cui effettua la comunicazione giornaliera sulle attività svolte (V24.4)	Soddisfacente	78,4 (40)	21,6 (11)	82,4 (42)	17,6 (9)
	Non soddisfacente	60,0 (6)	40,0 (4)	30,0 (3)	70,0 (7)

* Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V24.2) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,013);
- nella seconda relazione (con V24.3) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,016);
- nella terza relazione (con V24.4) non si rileva significatività statistica.

** Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V24.2) non si rileva significatività statistica;
- nella seconda relazione (con V24.3) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,016);
- nella terza relazione (con V24.4) inferiore allo 0,01 (test di significatività pari a 0,001).

Un secondo risultato particolarmente significativo riguarda la connessione fra l'indice di relazionalità fra bambini e il modo con cui gli intervistati si esprimono rispetto alla capacità del servizio di favorire la creazione di nuove amicizie fra i genitori. Più del doppio dei genitori che esprime il proprio accordo su tale affermazione (rispetto a coloro che sostengono il contrario) si posiziona nella classe alta dell'indice (tabella 50).

TAB. 50 *Relazioni statisticamente significative fra l'indice di relazionalità fra bambini e il rapporto fra i genitori (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini</i>	
		Alto	Medio
Il servizio favorisce la creazione di nuove amicizie fra i genitori (V35.2)*	Accordo	90,5 (38)	9,5 (4)
	Disaccordo	42,1 (8)	57,9 (11)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,000.

Sebbene non significativi a livello statistico, gli incroci dell'indice con le altre variabili relative al rapporto fra i genitori si muovono nella medesima direzione, come si può osservare dalla tabella 51, tranne che per la relazione con la variabile 31 (già si è affrontato in questo paragrafo, in riferimento agli incroci dell'indice di relazionalità fra genitori, della particolarità di questa domanda e delle sue relazioni con altre variabili – si veda a tal proposito il commento ai dati della tabella 44). Appare significativo, pertanto, il fatto che coloro che esprimono livelli di soddisfazione più elevati rispetto al proprio rapporto con gli altri genitori, riconoscano anche una migliore relazionalità fra i bambini, ma non fra i bambini e le educatrici (quest'ultimo indice si distribuisce in modo decisamente più equilibrato fra le modalità delle variabili con le quali non si riscontra nessuna relazione statisticamente significativa).

TAB. 51 *Relazioni fra l'indice di relazionalità fra bambini e le altre variabili relative al rapporto fra i genitori (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini</i>	
		Alto	Medio
Frequenza con cui scambia informazioni con gli altri genitori (V24.1)	Soddisfacente	80,0 (36)	20,0 (9)
	Non soddisf.	60,0 (9)	40,0 (6)
Possibilità di incontrare gli altri genitori (25.4)	Soddisfacente	81,3 (39)	18,8 (9)
	Non soddisf.	58,3 (7)	41,7 (5)
Definisce il rapporto stabilito con gli altri genitori (V31)	Amicizia/ in parte di amicizia	75,8 (25)	24,2 (8)
	Conoscenza/ nessun rapporto	75,0 (21)	25,0 (7)

Appare significativo, inoltre, il fatto che questo gruppo di variabili non abbia nessuna connessione con l'indice di relazionalità fra bambini ed educatrici. La rilevanza di questo risultato sta nell'indicare che è la frequenza con cui i genitori si incontrano e scambiano informazioni fra loro, più che il tipo di rapporto che essi stabiliscono, ad avere una ripercussione diretta non solo sulla propria relazionalità, ma anche su quella che i bambini stabiliscono fra loro. Come affermato e già evidenziato in precedenza, rimane ancora ampiamente indefinita l'origine di tale risultato e profondamente problematica la sua riconduzione a una proiezione dei genitori o a un legame causale fra le variabili considerate.

TAB. 52 *Relazioni statisticamente significative fra l'indice di relazionalità fra bambini e le variabili relative al livello-sensazione di coinvolgimento dei genitori nei servizi (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini*</i>		<i>Indice di relazionalità fra bambini ed educatrici**</i>	
		Alto	Medio	Alto	Medio
Frequenza con cui vengono proposte attività ai genitori (V24.5)	Soddisfacente	80,0 (40)	20,0 (10)	78,0 (39)	22,0 (11)
	Non soddisfacente	50,0 (5)	50,0 (5)	50,0 (5)	50,0 (5)
Frequenza con cui i genitori vengono coinvolti nella realizzazione delle attività (V25.3)	Soddisfacente	79,6 (43)	20,4 (11)	79,6 (43)	20,4 (11)
	Non soddisfacente	42,9 (3)	57,1 (4)	28,6 (2)	71,4 (5)
Informazioni ricevute periodicamente sul servizio (V21)	Soddisfacente	79,6 (43)	20,4 (11)	77,8 (42)	22,2 (12)
	Non soddisfacente	40,0 (2)	60,0 (3)	20,0 (1)	80,0 (4)

* Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V24.5) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,046);
- nella seconda relazione (con V25.3) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,034);
- nella terza relazione (con V21) inferiore allo 0,05 (test di significatività pari a 0,046).

* * Le relazioni sono significative a un livello di significatività:

- nella prima relazione (con V24.5) non si rileva significatività statistica (test di significatività pari a 0,068);
- nella seconda relazione (con V25.3) inferiore allo 0,01 (test di significatività pari a 0,004);
- nella terza relazione (con V21) inferiore allo 0,01 (test di significatività pari a 0,005).

Ancora una volta sono i genitori che esprimono valutazioni più positive, su alcuni di tali aspetti, a collocarsi in maggioranza nelle classi alte di entrambe le misure sintetiche, e con scarti significativi (da 30 fino a quasi 60 punti percentuali) rispetto a coloro che si esprimono in senso contrario (tabella 52)¹⁶¹. Il fatto che i genitori esprimano soddisfazione rispetto alla frequenza con cui viene sollecitato il loro coinvolgimento nel servizio, nel normale svolgimento delle sue attività o anche tramite specifiche proposte, influisce significativamente sui giudizi che essi attribuiscono alla capacità del servizio di creare nuove amicizie fra i bambini e buone relazioni fra loro e le educatrici.

Le elaborazioni presentate in questo paragrafo mettono in evidenza che il modo in cui i genitori vivono il servizio influisce pesantemente sui legami sociali che essi riescono a stabilire al suo interno. Il loro personale senso di soddisfazione rispetto alla possibilità di essere coinvolti e sentirsi realmente parte del servizio, così come la loro capacità di porsi in relazione con gli altri soggetti adulti coinvolti (il personale educativo e i genitori degli altri bambini), influiscono significativamente anche sui giudizi che essi attribuiscono ai rapporti che i bambini instaurano fra loro e con le educatrici.

10.3.2 La qualità dei servizi come capacità di creare legame sociale: l'indice totale di relazionalità.

Se si assume la definizione di indice come «una variabile funzione di altre variabili, che sintetizza le informazioni contenute nelle singole variabili operativizzando un concetto complesso del quale le singole variabili sono espressioni parziali» (Corbetta 1998, 539) si può definire l'indice totale di relazionalità, in via preliminare, come quella variabile che operativizza

¹⁶¹ Non si rileva significatività statistica delle relazioni di entrambi gli indici con le variabili 26, 27 e 28, né scarti importanti all'interno delle singole celle, tranne che per l'incrocio dell'indice di relazionalità fra bambini con la variabile 26, rispetto al quale si evidenzia uno scarto di quasi 20 punti percentuali a favore di coloro che affermano di sentire regolarmente (sempre o quasi sempre) di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano i servizi (86,4% contro il 68,4% di coloro che affermano il contrario) e che si collocano entro la classe alta dell'indice.

l'emergenza relazionale dei servizi esaminati, ovvero la loro capacità di generare legame sociale.

Il concetto di legame sociale è assai complesso. La letteratura su questo argomento ha spesso trattato questo tema in connessione con altre teorie e paradigmi sociologici. In prevalenza gli studiosi si sono soffermati sugli elementi costitutivi e fondativi del legame sociale quali lo scambio simbolico (Mauss 1923-24), il dono (Godbout 1992; Caillé 1998), la fiducia (per un'analisi della riflessione teorica sulla fiducia dalla sociologia classica a quella contemporanea, si veda Prandini 1998). Dare, ricevere, fidarsi, cooperare e creare coesione sociale: questi sono i temi che più frequentemente vengono connessi alla creazione del legame sociale. Moltissima letteratura è stata prodotta su di essi, così antichi e sempre così attuali.

La prospettiva attraverso cui ho deciso di osservare i legami sociali è quella che parte, prima che da ogni altra cosa, dalla consapevolezza del “desiderio” e dall'esigenza delle persone di creare legami sociali (Pulcini 2001). Procedo pertanto nell'indagine empirica, e in queste ultime fasi in particolare, partendo dalla “definizione ristretta” del dono di Caillé e Godbout: «definiamo dono ogni prestazione di beni o servizi effettuata, senza garanzia di restituzione, al fine di creare, alimentare o ricreare il legame sociale tra le persone (Caillé 1998, trad. it. 79). [...] La nostra definizione ristretta del dono permette di mostrare che beni e servizi valgono anche, e talvolta in maniera preponderante, in funzione della loro capacità di creare e riprodurre relazioni sociali. Non hanno dunque soltanto un valore d'uso e un valore di scambio, ma anche un valore di legame (*Ibidem*, trad. it. 217-220). Nel dono così caratterizzato, il fatto fondamentale è che il legame è più importante del bene» (Caillé 1998, trad. it. 80).

Nei prossimi, e ultimi due, paragrafi dedicati all'analisi dei dati, l'attenzione è focalizzata sulle occasioni e sulle opportunità di relazionamento che i servizi in esame sono capaci di generare fra coloro che ne sono, più o meno direttamente, coinvolti. Lo scopo è verificare empiricamente l'ipotesi su cui è costruito l'intero disegno della ricerca, ovvero che qualora i servizi per l'infanzia si mostrino capaci di vedere, considerare, prendersi cura e “investire su” le relazioni, queste si rivelano condizioni fondamentali e prerequisiti essenziali al perseguimento degli scopi che essi si pongono, sia rispetto alla crescita dei bambini, sia rispetto al loro benessere, generale e soprattutto relazionale.

Come già ampiamente descritto nel paragrafo precedente sono state denominate “indici di relazionalità” quelle misure sintetiche relative ai quattro tipi di relazioni direttamente implicate nei servizi, in quanto da essi generate, rispetto alle quali gli intervistati hanno espresso i propri giudizi. Al fine di chiarire e quindi definire adeguatamente il significato della misura che li aggrega, essendo questa oggetto di riflessione di questo paragrafo, procedo a riassumere brevemente le caratteristiche di tali sue componenti. Fanno parte dell’indice totale di relazionalità:

- l’indice di relazionalità fra genitori,
- l’indice di relazionalità fra genitori ed educatrici,
- l’indice di relazionalità fra bambini,
- l’indice di relazionalità fra bambini ed educatrici.

Queste quattro misure sintetiche sintetizzano rispettivamente:

- la frequenza con cui gli intervistati scambiano informazioni con gli altri genitori e il tipo di rapporto che hanno stabilito fra loro;
- la frequenza con cui i genitori entrano in relazione con le educatrici, per le questioni di carattere più direttamente personale (relative cioè al modo in cui i loro figli vivono il e nel servizio) e per le questioni che riguardano in generale il servizio;
- il giudizio degli intervistati sulla capacità del servizio di generare nuove amicizie fra i bambini;
- la valutazione da parte dei genitori del rapporto che gli educatori hanno stabilito con i bambini e, in particolare, con il/la proprio/a figlio/a.

Già in fase di costruzione del disegno della ricerca empirica ho cercato di costruire le domande del questionario in modo da ricavare indicatori capaci di operativizzare la qualità relazionale dei servizi che andavo ad esaminare, con un’attenzione particolare alla capacità degli stessi di generare legami sociali, al fine di ricavare una misura sintetica che mi avrebbe permesso successivamente di verificare l’ipotesi di una influenza autonoma e positiva di tale indice sulla qualità della relazione genitore-figlio. I quattro indici di relazionalità, e quindi la misura sintetica che li aggrega, privilegiano infatti la dimensione dell’“emergenza” delle relazioni. Come già specificato in fase di analisi delle relazioni di ogni indice con le altre variabili ricavate dal questionario (paragrafo 10.3.1), si sono considerate, rispettivamente:

- il grado di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui gli intervistati affermano di scambiare informazioni con gli altri genitori e il grado con cui approvano l’idea che il servizio favorisca la creazione di nuovi rapporti di

amicizia fra loro, come indicatori della capacità del servizio di generare una nuova rete di sostegno reciproco (relazioni caratterizzate da livelli diversi di intensità affettiva) funzionale allo svolgimento delle funzioni che derivano loro dal ruolo assunto all'interno dell'associazione e nella propria famiglia (per ulteriori chiarimenti su questo punto, si rimanda alla nota 152).

- il livello di soddisfazione rispetto alla frequenza con cui gli intervistati partecipano alle assemblee con gli educatori e svolgono colloqui individuali con loro, come indicatori della costituzione di un rapporto reciproco di scambio, fiducia e cooperazione fra genitori ed educatrici (per ulteriori chiarimenti, si rimanda alla nota 154).

- il livello di accordo che i genitori esprimono rispetto all'idea che il servizio sia capace di favorire la creazione di nuove amicizie fra i bambini, come indicatore della capacità dello stesso di generare fra i coetanei rapporti positivi e intensamente connotati dal punto di vista affettivo (per ulteriori chiarimenti su questo punto, si rimanda alle note 157 e 158).

- Infine, premesso che il rapporto bambino-educatrice/i rappresenta una condizione indispensabile alla stessa realizzabilità del servizio, per la costruzione del relativo indice si è posta l'attenzione più sull'aspetto della qualità di quella relazione, che non sulla sua "emergenza", in tal caso data per scontata, utilizzando come indicatori il livello di soddisfazione che i genitori esprimono rispetto al rapporto che le operatrici hanno stabilito *a)* con i bambini e *b)* con il proprio figlio (per ulteriori chiarimenti su questo punto, si rimanda alla nota 159).

L'indice totale di relazionalità sintetizza pertanto l'insieme di relazioni che il servizio è riuscito a generare fra i soggetti coinvolti. Riesce a vedere e comprendere, oltre che le relazioni più direttamente implicate nei servizi per l'infanzia, e solitamente "date per scontate" (quelle cioè fra i bambini e fra questi e le educatrici), le relazioni che solitamente vengono confinate all'ambiente esterno di tali contesti educativi (quelle cioè fra i genitori e fra questi e le educatrici). Nel caso esaminato queste ultime vanno ben al di là di un semplice riferimento contestuale, per diventare una "condizione imprescindibile di realizzabilità" dei servizi, ovvero il principale elemento caratterizzante la specifica loro identità rispetto a qualsiasi altro servizio di nido e di scuola dell'infanzia presente sul territorio nazionale.

Procedo a illustrare i principali risultati delle relazioni fra tale indice e le altre variabili ricavate dal questionario, seguendo l'ordine indicato nella figura 15. Come lascia ben intuire questa figura, l'indice totale di relazionalità è

trattato talvolta come variabile dipendente¹⁶² e talvolta come variabile indipendente. Si pone la necessità, infatti, di distinguere in primo luogo quelle variabili che possono influire sull'abilità o sull'inclinazione degli individui a creare legami sociali nell'ambito dei propri diversi contesti di vita e a inserirsi all'interno di reti sociali nelle quali trovare la propria collocazione in connessione con altre persone. Esse sono, in particolare quelle relative alle caratteristiche attributive degli intervistati. In tal caso, infatti, la suddetta "capacità" non sarebbe direttamente imputabile al servizio (sebbene questo possa favorirla, alimentarla o ri-generarla), in quanto derivante da un insieme di risorse già acquisite e di carattere "ascrittivo", costitutive di un patrimonio che è proprio dei soggetti interessati prima e indipendentemente dal servizio. Ho ipotizzato, pertanto, che le caratteristiche attributive dei genitori potessero aver influito su quei comportamenti e su quei giudizi, che successivamente ho utilizzato come indicatori della creazione di legame sociale all'interno del servizio.

In secondo luogo è necessario individuare le variabili che possono influire sulla capacità dei servizi di generare legame sociale, riconducibili più direttamente al modo in cui i genitori vivono o hanno vissuto la propria esperienza all'interno di essi. In particolare ho considerato tali, le variabili ricavate dalle restanti sezioni del questionario (tranne alcune di quelle appartenenti alle ultime due sue parti, che tratterò nel prossimo paragrafo). In linea di principio, la direzione di quest'ultimo genere di relazioni rimane più equivoco rispetto al precedente poiché, allo stesso tempo, l'esperienza che i genitori hanno vissuto all'interno dei servizi può essere stata profondamente influenzata, agevolata, sostenuta o, perfino, diretta da questi ultimi. È bene però precisare che la predisposizione del questionario è avvenuta al fine di ricavare una serie di giudizi dei genitori sui servizi da essi utilizzati da almeno un anno. Si ipotizza pertanto che la capacità di tali servizi di generare legami sociali fra i genitori sia tanto più elevata quanto più le valutazioni che essi attribuiscono ai vari aspetti esaminati dal questionario (tra cui anche quelli di carattere relazionale) sono positive. I risultati di questa parte di elaborazioni verranno successivamente utilizzati per confermare o, viceversa, smentire la qualità relazionale dei servizi esaminati.

¹⁶² In particolare, nell'incrocio con le variabili strutturali (sezione "A" del questionario) e con le variabili relative alla modalità e alle motivazioni che hanno orientato gli intervistati nella scelta dei servizi autogestiti (sezione "C" del questionario).

Nell'ultima fase dell'analisi delle relazioni fra variabili (paragrafo 10.4 e 10.5) ho incrociato l'indice totale di relazionalità con le variabili relative al contributo che i servizi esaminati hanno dato al miglioramento della qualità di vita, personale e familiare e della relazione genitore-figlio (per l'illustrazione dei risultati, si rimanda ai paragrafi conclusivi di questo capitolo).

Dall'incrocio dell'indice totale di relazionalità con le variabili strutturali non emergono relazioni significative a livello statistico, né distinzioni evidenti nella distribuzione dei casi all'interno delle singole celle. Il che fa supporre che, nel caso specifico di questa indagine, la capacità del servizio di generare legame sociale non dipenda dalle caratteristiche attributive dei suoi utenti, ovvero dal loro capitale socio-culturale¹⁶³. Questo risultato appare particolarmente significativo rispetto alla plausibilità di un discorso sulla "qualità relazionale dei servizi educativi" poiché attribuisce ad essi e non alle caratteristiche personali dei soggetti coinvolti un potere enorme nella costruzione di legami sociali e una funzione fondamentale nella creazione di benessere sociale e familiare.

Appare più interessante, pertanto, concentrarsi sulle relazioni che nella figura 15 vengono rappresentate dalle frecce contrassegnate dai numeri 11, 12 e 13.

Non si evidenzia significatività statistica nelle relazioni dell'indice totale di relazionalità con le variabili relative alle sezioni "B" (*Accesso al servizio*) e "C" (*La scelta del nido o scuola dell'infanzia*) del questionario. Nel primo caso non si rilevano nemmeno differenziazioni particolarmente rilevanti nelle frequenze di cella, considerate secondo la collocazione del campione entro le classi dell'indice, così come avviene per la maggioranza delle variabili ricavate dalla sezione successiva. Tuttavia in quest'ultimo caso, si può sottolineare che, rispetto a tutte le altre motivazioni che hanno orientato i genitori prima verso un servizio in struttura e poi verso i servizi gestiti dall'associazione, quella di avere avuto una precedente esperienza (si suppone

¹⁶³ Sebbene in molti casi i servizi dell'associazione vengano scelti e poi utilizzati dalle famiglie solo dopo l'esclusione dei bambini dalle liste dei servizi pubblici, la popolazione di riferimento è eterogenea dal punto di vista della condizione professionale e del titolo di studio. Non bisogna dimenticare, inoltre, che tutti gli intervistati sono occupati e in prevalenza coniugati e con un solo figlio. Si suppone che questa condizione abbia influito non poco sull'esito della costruzione delle liste d'attesa pubbliche e, in particolare, sull'esclusione di molti dei bambini attualmente iscritti nei servizi autogestiti.

positiva) con altri figli, differenzia in modo più evidente il campione all'interno delle classi dell'indice. In particolare, coloro che avevano già sperimentato i servizi autogestiti, si collocano, con una percentuale (dai 20 ai 30 punti) superiore rispetto agli altri, nella classe alta dell'indice (tabella 53). È necessario proseguire l'analisi dei dati per confermare o meno questa risultanza che, sebbene non significativa a livello statistico e non particolarmente eclatante, è possibile interpretare come segnale di un riconoscimento da parte degli intervistati della qualità dei servizi esaminati.

TAB. 53 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative a precedenti esperienze con altri figli negli stessi servizi (valori percentuali e assoluti).*

<i>Importanza delle precedenti esperienze con altri figli nel servizio</i>		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
Per la decisione di affidarsi a un servizio in struttura (V6.7)	Importante	92,9 (13)	7,1 (1)
	Non importante	72,7 (24)	27,3 (9)
Per la decisione di affidarsi alle strutture autogestite (V9.4)	Importante	100,0 (10)	0,0 (0)
	Non importante	73,5 (25)	26,5 (9)

Le prime relazioni statisticamente significative provengono dall'incrocio dell'indice totale di relazionalità con le variabili della sezione "E" del questionario ricavate dalla domanda 14¹⁶⁴. Già si è messa in evidenza la scarsa variabilità delle frequenze di cella di queste variabili e la loro tendenza a concentrarsi entro un'unica area di giudizio (positiva), in riferimento a tutti gli aspetti del lavoro delle operatrici presi in considerazione. È questo il motivo per cui non risulta particolarmente utile concentrare l'attenzione su questa serie di incroci. Sembra invece più interessante confrontare le sopraccitate variabili con quelle relative al rapporto che i genitori affermano di aver stabilito con le educatrici: sebbene quasi la totalità degli intervistati¹⁶⁵ esprima una valutazione prevalentemente positiva sui vari aspetti del lavoro delle educatrici (competenza, cortesia, disponibilità, capacità di coinvolgere i

¹⁶⁴ Ci si riferisce in tal caso alle relazioni con le variabili 14.1, 14.2, 14.3, 14.4 e 14.7 (le variabili 14.5 e 14.6 sono indicatori dell'indice totale di relazionalità).

¹⁶⁵ In riferimento alle variabili citate nella nota precedente si tratta sempre di tutti gli intervistati tranne un numero che varia fra 1 e 4 casi.

genitori e di creare un sereno ambiente educativo, in particolare), essi si distinguono in modo decisamente più marcato se si tiene in considerazione il modo in cui ognuno definisce il proprio rapporto con loro. La prossima tabella presenta le frequenze di cella ricavate dall'incrocio dell'indice totale di relazionalità con la variabile 16 (costruita in riferimento alla domanda “*Può descrivere brevemente il rapporto che Lei ha stabilito con gli/le educatori/trici?*”, successivamente codificata in una variabile a tre classi¹⁶⁶). Come si può facilmente osservare, tutti i genitori che hanno definito tale rapporto con parole ad alto contenuto emotivo si collocano all'interno della classe alta dell'indice. Tali valori percentuali, sebbene certamente influenzati dalla distribuzione delle frequenze assolute, decrescono nel passaggio alle categorie “neutrale” e “distaccato”. La tabella 53 presenta un altro dato relativo al rapporto genitori-educatrici, che non si riferisce tanto, come quello appena commentato, alla sua qualità (sebbene si possa ipotizzare che ne costituisca una condizione importante), quanto piuttosto alla frequenza con cui i genitori entrano in contratto con le insegnanti, per ottenere informazioni sullo svolgimento e sull'andamento giornaliero delle attività in cui sono coinvolti i bambini¹⁶⁷. Nonostante la maggioranza degli intervistati (oltre l'80%) affermi di essere soddisfatto della frequenza con cui effettua tale comunicazione con le educatrici, essi si collocano con una percentuale ben più elevata entro la classe alta dell'indice (86,3% contro 50%), rispetto a coloro che valutano tale attività in senso prevalentemente negativo (10 casi su 61).

Da questi primi incroci risulta plausibile pensare che la qualità relazionale dei servizi dipenda in buona misura da come si struttura e da quale significato assume il rapporto fra genitori ed educatrici, inteso sia come frequenza con cui essi entrano in comunicazione fra loro, sia come legame profondo e significativo capace di superare le barriere del distacco e della formalizzazione (ufficialità) dei reciproci ruoli¹⁶⁸.

¹⁶⁶ La logica che ha guidato questa operazione è stata presentata dettagliatamente nel paragrafo 10.1.8, al quale si rimanda per ulteriori delucidazioni su questo punto.

¹⁶⁷ Si ricorda che le altre variabili ascrivibili a questa stessa dimensione (24.2 e 24.3) sono indicatori dell'indice totale di relazionalità.

¹⁶⁸ Non bisogna dimenticare che, nel contesto esaminato, la relazione genitore-educatrice assume il duplice significato di relazione datore di lavoro-dipendente e fornitore-destinatario del servizio.

TAB. 54 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e il rapporto stabilito fra i genitori e le educatrici (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
Definizione del rapporto stabilito con le operatrici (V16)*	Distaccato	25,0 (1)	75,0 (3)
	Neutrale	78,1 (25)	21,9 (7)
	Affettivo	100,0 (17)	0,0 (0)
Frequenza della comunicazione giornaliera con le educatrici sulle attività svolte dai bambini (V24.4)**	Soddisfacente	86,3 (44)	13,7 (7)
	Non soddisf.	50,0 (5)	50,0 (5)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,002.

** Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,001. In questo caso il test di significatività ha valore 0,008.

Un secondo gruppo di incroci particolarmente interessante è quello fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative all'accesso dei genitori alle informazioni (tabella 54). In questo ambito la relazione con la variabile 21 (indicante il livello di soddisfazione degli intervistati rispetto alle informazioni che essi ricevono periodicamente sui servizi) è significativa a livello statistico. Più precisamente, l'85,2% degli intervistati che trova soddisfacente tale aspetto dell'organizzazione e della gestione del servizio, si colloca entro la classe alta dell'indice, contro il 40,0% di coloro che esprimono l'opinione contraria. Tale differenziazione si riproduce anche nell'incrocio (non statisticamente significativo) con la variabile 2, relativa alle informazioni che gli intervistati hanno avuto, prima del loro ingresso nell'associazione, sulle altre possibilità di inserimento dei propri bambini in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio. Coloro che affermano di aver avuto accesso a questo genere di informazioni si collocano, in misura percentualmente superiore a coloro che si esprimono in senso opposto, nella classe alta dell'indice (82,7% contro 66,7%).

TAB. 55 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative all'accesso dei genitori alle informazioni (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
È soddisfatto delle informazioni che periodicamente riceve sul servizio? (V21)*	Soddisfatto	85,2 (46)	14,8 (8)
	Non soddisf.	40,0 (2)	60,0 (3)
Prima dell'iscrizione a questo servizio, è stato informato delle altre possibilità? (V2)	Sì	82,7 (43)	17,3 (9)
	No	66,7 (6)	33,3 (3)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,05. In questo caso il test di significatività ha valore 0,013.

È necessario sottolineare, pertanto, che l'accesso alle informazioni, e soprattutto la possibilità di essere continuamente aggiornati sulle questioni che riguardano il servizio una volta accedutovi, rappresenta un aspetto fondamentale della qualità relazionale dei servizi.

Passiamo ora a esaminare l'ultima serie degli incroci che nella figura 15 vengono indicati con la freccia numero 13. Come già è stato messo in evidenza in precedenza, la sezione "G" del questionario ("*Coinvolgimento dei genitori*") contiene un gruppo di domande riferite a tre differenti dimensioni ascrivibili a questo ambito di analisi. La prima, quella più direttamente riferibile ad esso, ha lo scopo di comprendere quanto gli intervistati approvino il coinvolgimento dei genitori nelle questioni (decisionali, organizzative e gestionali) che riguardano i servizi di asilo nido e di scuola dell'infanzia in cui sono inseriti i loro figli. Rappresenta un'area di interesse particolare, in questo primo ambito, l'approfondimento sul reale livello di partecipazione degli stessi nei servizi esaminati. La seconda dimensione del coinvolgimento dei genitori concerne il rapporto che essi hanno stabilito con le educatrici, più precisamente, la frequenza con cui essi vengono coinvolti nelle questioni più strettamente didattiche (o comunque legate allo svolgimento delle attività curricolari) e relative al modo in cui i bambini vivono questa esperienza

sociale¹⁶⁹. La terza dimensione, infine, riguarda il rapporto che gli intervistati hanno stabilito con gli altri genitori¹⁷⁰.

Dall'incrocio dell'indice totale di relazionalità con le variabili relative al coinvolgimento dei genitori emergono alcune informazioni che possono essere così riassunte:

- relativamente alla prima dimensione del coinvolgimento dei genitori nei servizi, si può affermare che la variabile discriminante l'indice totale di relazionalità sia rappresentata dall'opinione che gli intervistati esprimono sulla partecipazione dei genitori alla gestione dei servizi. La tabella 56 presenta le frequenze di cella relative agli incroci dell'indice con i tre possibili livelli di partecipazione dei genitori nei servizi (decisionale, organizzativo e gestionale). Solo l'ultima relazione è statisticamente significativa. Dal confronto dei risultati emerge chiaramente che il passaggio dal primo al terzo livello di coinvolgimento (disposti secondo un ordine crescente di responsabilità connessa al ruolo assunto al loro interno) è contraddistinto dalla progressiva lievitazione dei valori percentuali della classe alta dell'indice fra coloro che esprimono il proprio assenso rispetto ai tre diversi tipi di partecipazione, e da un andamento opposto per coloro che esprimono dissenso (ovvero di progressiva riduzione dei valori percentuali di tali categorie all'interno della classe alta dell'indice).

¹⁶⁹ Relativamente a questo ambito di analisi, si confronti la precedente fase di incroci dell'indice totale di relazionalità (si veda in particolare la tabella 54) con le variabili della sezione "E" del questionario (*Stile di lavoro degli operatori del servizio*).

¹⁷⁰ Analogamente al caso precedente, relativo al rapporto che i genitori hanno stabilito con le educatrici, l'analisi di queste dimensioni (coinvolgimento dei genitori nel servizio e relazione fra genitori) verrà affrontata nel proseguimento dell'indagine incrociando l'indice totale di relazionalità con le sole variabili che non costituiscono suoi indicatori (e, pertanto non con le variabili 24.1, 24.2, 24.3 nel primo caso e 24.1 nel secondo). Naturalmente verranno omesse le relazioni dell'indice con quelle variabili che, pur essendo ricavate dalle domande della sezione "G" del questionario, sono già state trattate in questo paragrafo (si tratta in particolare della variabile 24.4 considerata nel precedente gruppo di relazioni fra l'indice e le variabili relative al rapporto fra genitori ed educatrici, per il quale si rimanda alla tabella 54).

TAB. 56 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative all'idea che gli intervistati esprimono sul coinvolgimento dei genitori nelle questioni decisionali, organizzative e gestionali dei servizi in cui sono inseriti i loro bambini (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
È giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano i servizi? (V23)	Sì	78,2 (43)	21,8 (12)
	No/non so	100,0 (6)	0,0 (0)
I genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione del servizio (V29.1)	Accordo	81,8 (45)	18,2 (10)
	Disaccordo	66,7 (4)	33,3 (2)
I genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio (V29.2)*	Accordo	88,9 (40)	11,1 (5)
	Disaccordo	56,3 (9)	43,8 (7)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,005.

In sintesi, questo primo risultato, oltre a mostrare ancora una volta che gli intervistati che non approvano il coinvolgimento dei genitori nella gestione dei servizi (per quanto rappresentino una quota nettamente inferiore a chi vi acconsente) sono più del doppio di coloro che esprimono questa contrarietà nei confronti di un coinvolgimento a livello decisionale ed organizzativo, sembra sostenere l'ipotesi che la capacità dei servizi esaminati di generare relazionalità sociale sia tanto più grande quanto più i genitori si mostrano favorevoli e disponibili ad assumere al loro interno un livello più elevato di responsabilità.

Come accennato sopra, l'analisi dei giudizi degli intervistati sul proprio effettivo coinvolgimento nei servizi (ovvero la sensazione di esserne davvero parte integrante) rappresenta un approfondimento di questo ambito di indagine. La tabella 57 sintetizza i risultati dei principali incroci fra le variabili relative a questa dimensione e l'indice totale di relazionalità.

TAB. 57 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative all'idea che gli intervistati esprimono sul proprio effettivo coinvolgimento nei servizi in cui sono inseriti i loro bambini (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
Ritiene soddisfacente la frequenza con cui vengono proposte attività ai genitori? (V24.5)*	Area pos.	86,0 (43)	14,0 (7)
	Area neg.	50,0 (5)	50,0 (5)
Ritiene soddisfacente la possibilità di esprimere le sue esigenze? (V25.1)	Area pos.	82,1 (46)	17,9 (10)
	Area neg.	60,0 (3)	40,0 (2)
Ritiene soddisfacente il suo coinvolgimento nella realizzazione delle attività? (V25.3)**	Area pos.	87,0 (47)	13,0 (7)
	Area neg.	28,6 (2)	71,4 (5)
Nel complesso, ritiene soddisfacente il suo coinvolgimento nel servizio? (V30)	Area pos.	81,8 (45)	18,2 (10)
	Area neg.	60,0 (3)	40,0 (2)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,009.

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,000.

Sebbene la frequenza con cui i genitori esprimono un giudizio collocabile entro un'area di prevalente negatività di giudizio rispetto alle domande presentate nella tabella 57 sia notevolmente più bassa rispetto a coloro che esprimono un giudizio positivo (peraltro interpretabile, in generale, come un buon risultato dei servizi esaminati), si possono ottenere alcune informazioni comunque interessanti in merito all'influenza di tali sensazioni sulla capacità dei servizi di generare relazionalità sociale. Confrontando le frequenze percentuali nella prima colonna di dati, si noterà che la percentuale di coloro che esprimono soddisfazione sui vari aspetti del proprio coinvolgimento nei servizi e che si posizionano all'interno della classe alta dell'indice, si attesta sempre oltre gli 80 punti percentuali. Coloro che esprimono insoddisfazione sul proprio coinvolgimento, si collocano, con percentuali inferiori a quelle riscontrate nel gruppo precedente, ma comunque sempre maggioritarie all'interno della propria categoria, entro la classe alta dell'indice. L'unica eccezione è data dal terzo incrocio, che lascia intravedere una differenziazione più marcata, in termini percentuali, nelle singole frequenze di cella. È bene sottolineare inoltre che le uniche relazioni significative a livello statistico (la

prima e la terza nella tabella 57) sono quelle che vedono una quota superiore di casi (pari rispettivamente all'11,5% e al 16,4% del totale, ovvero un caso su dieci e uno su sei) attribuire un giudizio prevalentemente negativo a tali aspetti. Sebbene questi risultati risentano della distribuzione dei (pochi) casi all'interno delle seconde classi di risposta di ognuna delle quattro variabili prese in considerazione (basso livello di soddisfazione), si può supporre che il coinvolgimento dei genitori (ovvero la capacità del servizio di trasmettere ad essi la sensazione di essere "considerati" e davvero coinvolti) rappresenti una condizione essenziale per favorire in loro un atteggiamento aperto e disponibile alla costruzione di legami sociali.

- La terza ed ultima dimensione del coinvolgimento dei genitori nei servizi, riguarda il rapporto che gli intervistati hanno stabilito con gli altri genitori. La capacità dei genitori di creare buone relazioni fra loro, rappresenta infatti, per il caso esaminato, non solo la conseguenza positiva di un'esperienza condivisa, ma anche la condizione indispensabile per il buon funzionamento dei suoi servizi e per la sua stessa sopravvivenza. L'associazione Girasole trova proprio nella relazione fra i genitori la sua origine e da sempre attraverso le relazioni fra i genitori gestisce i propri servizi. Se, in generale, la capacità dei genitori di creare buone relazioni fra loro è fonte di inclusione sociale, nel caso esaminato essa costituisce anche una condizione indispensabile di partecipazione e di con-divisione. In tal senso il rapporto che si costituisce fra i genitori deve essere considerato, in questo più che in qualsiasi altro caso, una aspetto fondamentale, nonché presupposto, delle singole opportunità di partecipazione ai servizi esaminati. La tabella 58 riassume le relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili, non incluse nell'indice stesso, che si riferiscono a tale dimensione.

TAB. 58 *Relazioni fra l'indice totale di relazionalità e le variabili relative al rapporto fra i genitori (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Indice totale di relazionalità</i>	
		Alto	Medio
Valuta la possibilità di incontrare gli altri genitori (V25.4)*	Soddisfacente	87,5 (42)	12,5 (6)
	Non soddisf.	50,0 (6)	50,0 (6)
Definisce il rapporto stabilito con gli altri genitori (V31)	Amicizia/in parte amicizia	87,9 (29)	12,1 (4)
	Conoscenza/nessun rapporto	71,4 (20)	28,6 (8)

* Relazione significativa ad un livello di significatività inferiore allo 0,01. In questo caso il test di significatività ha valore 0,004.

Ancora una volta, e in linea con i risultati emersi in questo paragrafo, gli incroci evidenziano un'elevatissima percentuale di intervistati entro la classe alta dell'indice, fra coloro che esprimono soddisfazione rispetto all'attuale possibilità di incontrare gli altri genitori. In linea con questa risultanza, sebbene contraddistinta da scarti meno rilevanti nelle frequenze di cella, si pongono gli esiti della relazione, non significativa a livello statistico, fra l'indice totale di relazionalità e la variabile 31, relativa all'intensità del rapporto stabilito fra i genitori. In sintesi, è possibile affermare che la creazione di legame sociale nell'ambito dei servizi socio-educativi per l'infanzia dipenda in modo significativo dalla possibilità e dalla capacità degli stessi di favorire momenti e occasioni di incontro anche fra i genitori. Un aspetto, questo, che diventa rilevante soprattutto laddove esso non sia un effetto naturale dell'intenzionalità o frutto di un atteggiamento spontaneo alla socialità dei suoi utenti. Un aspetto che è di fondamentale importanza in tutti i nuovi contesti di vita sociale nei quali le famiglie (in particolar modo quelle che si trovano nella fase iniziale della propria costituzione e/o nel passaggio a nuovi cicli di vita familiari) entrano "in punta di piedi", ignorando cioè le dinamiche, i ruoli e i valori che li contraddistinguono e le norme che li regolano.

10.4 I servizi per l'infanzia come fonte di benessere personale e familiare: risultanze empiriche e considerazioni preliminari.

Le ultime fasi empiriche della ricerca si concentrano sull'analisi delle relazioni emerse dall'incrocio delle diverse variabili ricavate dal questionario, e costruite nel corso della ricerca, con quelle relative alle ultime due sezioni costitutive lo strumento di rilevazione, dedicate alla valutazione dei principali risultati che i genitori intervistati attribuiscono ai servizi esaminati, dopo almeno un anno di lavoro.

Come già è stato anticipato, si tratta, in particolare, di osservare se il servizio abbia contribuito a migliorare la qualità di vita, personale, familiare e relazionale di coloro che lo hanno utilizzato e, in caso affermativo, in che modo e in che termini tale miglioramento sia stato prodotto. Procederò illustrando e commentando le relazioni più significative fra tali variabili (dipendenti) e tutte le altre ricavate dal questionario (indipendenti), focalizzando l'attenzione sul modo in cui queste ultime e le misure sintetiche costruite precedentemente (i singoli indici e l'indice totale di relazionalità) influiscono sulla capacità del servizio di:

1. migliorare la qualità di vita dei bambini, dei genitori e delle famiglie,
2. arricchire e rafforzare la relazione genitore-figlio.

Le variabili corrispondenti alle dimensioni dei precedenti due punti sono quelle ricavate dalle domande:

- 32, 33 e 34 (*“La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita – rispettivamente – di Suo/a figlio/a, Sua, della Sua famiglia?”*) e

- 36 (*“Indichi una sola risposta fra le seguenti affermazioni: 1) Questo servizio ha migliorato il rapporto con mio figlio/a, 2) questo servizio ha peggiorato il rapporto con mio/a figlio/a, 3) questo servizio non ha né migliorato né peggiorato il rapporto con mio/a figlio/a, 4) Altro specificare”*).

Innanzitutto si è cercato di comprendere se le caratteristiche attributive degli intervistati avessero esercitato un qualche tipo di influenza sulle loro affermazioni riferite ai risultati (nel senso sopradDETTO) prodotti dai servizi. In generale, tranne che per poche eccezioni, il peso delle caratteristiche attributive degli intervistati su queste variabili esce molto ridimensionato rispetto a quanto ipotizzato, confermando in generale una tendenza apparsa

chiaramente già dalle fasi iniziali dell'elaborazione dei dati e che è andata rafforzandosi lungo tutte le fasi successive di analisi.

Possiamo sintetizzare i principali risultati di questo primo gruppo di incroci nel modo seguente (tabella 59):

- in generale non si riscontrano relazioni statisticamente significative, né differenziazioni marcate nella distribuzione delle frequenze di cella, in relazione all'appartenenza di genere degli intervistati. Le mamme esprimono il proprio consenso rispetto a tutte le domande appartenenti a questo gruppo, con percentuali lievemente superiori, ma mai oltre i dieci punti percentuali, rispetto ai padri. È interessante notare, soprattutto, il fatto che tale distanza diviene ancora più contenuta nelle risposte date in riferimento alla capacità dei servizi di migliorare la relazione genitore-figlio. In considerazione della tipica e tradizionale distinzione dei ruoli all'interno della famiglia italiana in particolare, che attribuisce principalmente alle madri il ruolo della cura della relazione con i figli, tanto più nei primi anni della loro vita, ci si aspettava che esse fossero in qualche modo più sensibili a questo tema. Sebbene la trasformazione dei ruoli familiari sia stata già addotta a possibile spiegazione di alcuni dei risultati ottenuti in questa indagine, non bisogna lasciarsi sedurre da facili conclusioni. Poco meno della metà degli intervistati non attribuisce, infatti, ai servizi nessuna capacità di influire in modo positivo sul proprio rapporto con il figlio. Questo potrebbe significare che i servizi di nido e di scuola dell'infanzia davvero non esercitino nessun effetto su tali relazioni o che lo facciano solo in alcuni casi. È inevitabile rimandare al proseguimento dell'analisi il tentativo di rispondere a questa domanda.

- Anche la classe di età degli intervistati non sembra influire particolarmente sulle risposte date alle domande considerate. Si può evidenziare soltanto che, tranne per il primo incrocio, i genitori più giovani esprimono valutazioni lievemente più positive.

- Emergono lievi differenziazioni anche nella distribuzione dei casi considerati secondo il loro luogo di residenza. In tutti gli incroci si riscontra una percentuale superiore di genitori residenti nel Comune di Reggio Emilia attribuire al servizio la capacità di aver migliorato la propria qualità di vita, quella dei figli e della relazione con loro. Questa distanza si inverte nell'incrocio con la variabile 34: i genitori residenti in Comuni diversi da quello reggiano riconoscono al servizio, con una percentuale superiore rispetto al gruppo complementare, la capacità di aver migliorato la qualità di vita familiare. Un dato, questo, che può essere legato alla difficoltà delle famiglie

risiedenti in Comuni poco serviti dal punto di vista dei servizi per l'infanzia, di trovare un posto per i loro bambini nel nido o nella scuola dell'infanzia. In questi casi, infatti, la residenza in un Comune diverso da quello in cui sono situate le strutture (pubbliche in particolare) può aver rappresentato un ulteriore ostacolo alla ricerca di un posto in tali servizi. L'ingresso nelle strutture autogestite può allora aver rappresentato, in questi casi più che in altri (per i quali, per esempio, si potevano presentare diverse alternative possibili), un motivo di miglioramento della qualità di vita familiare.

- Particolarmente interessante si mostra il fatto che tutti i genitori celibi/nubili o divorziati si esprimano sempre in senso positivo rispetto a tutte le domande prese in considerazione in questa parte, con una differenza di soli 15 punti percentuali rispetto ai genitori conviventi e coniugati (in riferimento alle domande sulla qualità di vita personale e familiare) e di ben 50 punti in riferimento alla domanda sulla capacità del servizio di migliorare la relazione dei genitori con il proprio figlio. Sebbene i risultati possano essere influenzati dall'ampia differenza numerica dei due gruppi (e, in particolare, dalla lieve consistenza del primo), si può dedurre che la capacità dei servizi di apportare un miglioramento, soprattutto nella qualità della relazione genitore-figlio, sia riconosciuta più dai genitori soli che da quelli coniugati o conviventi, ovvero da quei genitori che più difficilmente riescono a condividere quotidianamente tali responsabilità con il proprio partner.

- Il ruolo che i servizi hanno svolto nel migliorare la qualità di vita degli intervistati, della loro famiglia e della relazione con i loro bambini è riconosciuta più dai genitori con due figli che da quelli con un figlio solo. Come si può osservare dalla tabella questa differenziazione non si riscontra solo nel primo incrocio. In tal caso, infatti, entrambi i gruppi, con percentuali molto simili fra loro ed elevate, riconoscono ai servizi la capacità di aver apportato un miglioramento nella qualità di vita dei loro figli. Si può dire pertanto che, se quest'ultimo tipo di influenza sia riconosciuto in modo piuttosto generalizzato, il ruolo che tali servizi svolgono sul benessere degli altri soggetti coinvolti (i genitori e le famiglie) e sulla relazione genitori-figli sembra mostrarsi e pertanto confermarsi più importante (e quindi anche più riconosciuto) da quei genitori che vivono il peso di responsabilità familiari più grandi (legata in tal caso all'accudimento di due bambini, anziché uno).

TAB. 59 *Relazioni fra le caratteristiche attributive degli intervistati e la capacità dei servizi di migliorare la qualità di vita personale, familiare e della relazione genitore-bambino (valori percentuali e assoluti)*.*

Caratteristiche attributive degli intervistati e altre variabili della sezione "A" del questionario		La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita di Suo/a figlio/a? (V32)			La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la Sua qualità di vita? (V33)			La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita della Sua famiglia? (V34)			Questo servizio ha migliorato il rapporto con Suo/a figlio/a? (V36)		
		Area positiv.	Area negativ.	Tot v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot v.a.
Sesso	M	86,7 (26)	13,3 (4)	(30)	80,0 (24)	20,0 (6)	(30)	83,3 (25)	16,7 (5)	(30)	50,0 (14)	50,0 (14)	(28)
	F	98,6 (30)	3,2 (1)	(31)	93,3 (28)	6,7 (2)	(30)	93,3 (28)	6,7 (2)	(30)	56,7 (17)	43,3 (13)	(30)
Data di nascita	1970-1979	90,3 (28)	9,7 (2)	(30)	90,0 (27)	10,0 (3)	(30)	90,0 (27)	10,0 (3)	(30)	56,7 (17)	43,3 (13)	(30)
	1960-1969	93,1 (27)	6,9 (2)	(29)	82,8 (24)	17,2 (5)	(29)	86,2 (25)	13,8 (4)	(29)	48,1 (13)	51,9 (14)	(27)
Luogo di nascita	Comune RE	93,9 (46)	6,1 (3)	(49)	87,5 (42)	12,5 (6)	(48)	87,5 (42)	12,5 (6)	(48)	53,2 (25)	46,8 (22)	(47)
	Altro Comune	81,8 (9)	13,2 (2)	(11)	81,8 (9)	18,2 (2)	(11)	90,9 (10)	9,1 (1)	(11)	60,0 (6)	40,0 (4)	(10)
Stato civile	Coniug./conviv.	91,9 (52)	8,8 (5)	(57)	85,7 (48)	14,3 (8)	(56)	87,5 (49)	12,5 (7)	(56)	50,0 (27)	50,0 (27)	(54)
	Cel./nub./divorz.	100,0 (4)	0,0 (0)	(4)	100,0 (4)	0,0 (0)	(4)	100,0 (4)	0,0 (0)	(4)	100,0 (4)	0,0 (0)	(4)
Numero figli	1 figlio	92,7 (38)	7,3 (3)	(41)	82,5 (33)	17,5 (7)	(40)	85,0 (34)	15,0 (6)	(40)	48,7 (19)	51,3 (20)	(39)
	2 figli	90,0 (18)	10,0 (2)	(20)	95,0 (19)	5,0 (1)	(20)	95,0 (19)	5,0 (1)	(20)	63,2 (12)	36,8 (7)	(19)
Titolo di studio	Licenza media inf.	87,5 (7)	12,5 (1)	(8)	62,5 (5)	37,5 (3)	(8)	62,5 (5)	37,5 (3)	(8)	12,5 (1)	87,5 (7)	(8)
	Dipl. sc. superiore	94,1 (32)	5,9 (2)	(34)	87,9 (29)	12,1 (4)	(33)	87,9 (29)	12,1 (4)	(33)	71,9 (23)	28,1 (9)	(32)
	Laurea/dipl. univ.	89,5 (17)	10,5 (2)	(19)	94,7 (18)	5,3 (1)	(19)	100,0 (19)	0,0 (0)	(19)	38,9 (7)	61,1 (11)	(18)

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni.

(segue)

Caratteristiche attributive degli intervistati e altre variabili della sezione "A" del questionario		La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita di Suo/a figlio/a? (V32)			La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la Sua qualità di vita? (V33)			La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita della Sua famiglia? (V34)			Questo servizio ha migliorato il rapporto con Suo/a figlio/a? (V36)		
		Area positiv.	Area negativ.	Tot. v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot. v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot. v.a.	Area positività	Area negativ.	Tot. v.a.
Condizione Prof.le	Operaio	90,0 (9)	10,0 (1)	(10)	80,0 (8)	20,0 (2)	(10)	80,0 (8)	20,0 (2)	(10)	44,4 (4)	55,6 (5)	(9)
	Impiegato/insegnante	90,3 (28)	3,2 (3)	(31)	83,3 (28)	16,7 (5)	(33)	83,3 (25)	16,7 (5)	(30)	54,8 (17)	45,2 (14)	(31)
	Comm.te/artigiano	100,0 (7)	0,0 (0)	(7)	100,0 (7)	0,0 (0)	(7)	100,0 (7)	0,0 (0)	(7)	50,0 (3)	50,0 (3)	(6)
	Libero prof.sta	91,7 (11)	8,3 (1)	(12)	91,7 (11)	8,3 (1)	(12)	100,0 (12)	0,0 (0)	(12)	36,4 (4)	63,6 (7)	(11)
Consiglio Direttivo	Sì	100,0 (10)	0,0 (0)	(10)	90,0 (9)	10,0 (1)	(10)	90,0 (9)	10,0 (1)	(10)	60,0 (6)	40,0 (4)	(10)
	No	90,2 (46)	9,8 (5)	(51)	86,0 (43)	14,0 (7)	(50)	88,0 (44)	12,0 (6)	(50)	52,1 (25)	47,9 (23)	(48)
Servizio	Nido	89,2 (33)	10,8 (4)	(37)	94,4 (34)	5,6 (2)	(36)	94,4 (34)	5,6 (2)	(36)	51,4 (18)	48,6 (17)	(35)
	Scuola infanzia	95,8 (23)	4,2 (1)	(14)	75,0 (18)	25,0 (6)	(24)	79,2 (19)	20,8 (5)	(24)	56,5 (13)	43,5 (10)	(23)
Anno iscrizione	Primo	87,5 (21)	12,5 (3)	(24)	91,3 (21)	8,7 (2)	(23)	91,3 (21)	8,7 (2)	(23)	65,2 (15)	34,8 (8)	(23)
	Secondo	96,7 (29)	3,3 (1)	(30)	83,3 (25)	16,7 (5)	(30)	86,7 (26)	13,3 (4)	(30)	46,4 (13)	53,6 (15)	(28)
	Terzo	83,3 (5)	16,7 (1)	(6)	83,3 (5)	16,7 (1)	(6)	83,3 (5)	16,7 (1)	(6)	50,0 (3)	50,0 (3)	(6)

- L'incrocio delle variabili relative alla qualità di vita e della relazione genitore-figlio con il titolo di studio fornisce le prime relazioni significative a livello statistico. Se si esclude la prima (incrocio con la variabile 32)¹⁷¹, emerge che il titolo di studio influisce, e non poco, sulle risposte che gli intervistati hanno dato alle domande in questione. In particolare, i genitori laureati (e in buona sostanza anche quelli diplomati alla scuola di secondo grado) affermano di aver ottenuto dal servizio un contributo positivo, ampiamente condiviso all'interno dei rispettivi gruppi, nel migliorare la loro qualità di vita e quella della loro famiglia (quest'ultima relazione è significativa anche a livello statistico), in misura nettamente superiore rispetto ai genitori con il titolo di studio più basso (licenza media). Questi ultimi si esprimono inoltre in modo nettamente differente (e decisamente più vicino ai laureati che non ai diplomati di secondo grado) rispetto all'ultima variabile di colonna (significatività della relazione inferiore allo 0,01). Sono pertanto i genitori che hanno un titolo di studio "medio" a riconoscere nei servizi in esame la capacità di migliorare la relazione con i propri figli.

- La condizione professionale degli intervistati, invece, non influisce in modo particolare, né significativo a livello statistico, sulle variabili considerate. Ancora una volta il primo incrocio non differenzia le classi di occupazione in modo rilevante¹⁷². Risultano invece lievemente più varie (ma mai statisticamente significative, e comunque con una variabilità percentuale sempre inferiori ai venti punti) le distribuzioni dei casi nei restanti incroci, dai quali tuttavia emergono risultati abbastanza eterogenei: una differenziazione più marcata fra operai e commercianti/artigiani rispetto alla variabile 33, fra i primi e gli ultimi due gruppi rispetto alla variabile 34 e fra liberi professionisti e operai nell'ultimo incrocio. Sembrano pertanto questi ultimi, assieme agli impiegati/insegnanti a valutare in modo lievemente meno positivo degli altri la capacità dei servizi di migliorare la propria vita e quella familiare e la relazione con i propri figli.

¹⁷¹ Ancora una volta, pertanto, il riconoscimento del ruolo che i servizi esaminati svolgono sulla qualità di vita dei bambini è ampiamente sostenuto e condiviso da tutta la popolazione di riferimento.

¹⁷² Questo risultato, se considerato assieme all'incrocio precedente indica che il beneficio che i servizi producono per i bambini è riconosciuto in modo trasversale alle diverse classi sociali. Esito, probabilmente, di una cultura dei servizi per l'infanzia ormai acquisita e fortemente radicata in questo territorio e fra le famiglie che lo abitano.

- I genitori che fanno parte del Consiglio direttivo riconoscono in misura lievemente superiore rispetto agli altri il ruolo che il servizio svolge nel migliorare la qualità di vita dei bambini e la loro relazione con i figli.

- I genitori dei bambini iscritti al nido riconoscono che il servizio abbia migliorato la loro qualità di vita e la qualità di vita familiare, in modo significativamente superiore rispetto ai genitori dei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia (la prima relazione è significativa anche a livello statistico). Questi ultimi, invece, ritengono in misura percentualmente superiore rispetto ai primi che il servizio abbia apportato un miglioramento nella vita dei bambini e nella relazione che essi hanno con loro. Questi risultati si pongono in linea con quanto emerso in precedenza, confermando il ruolo di sostegno che soprattutto il servizio di asilo nido svolge per i genitori dei bambini più piccoli, talvolta più inesperti o semplicemente meno sicuri delle proprie competenze genitoriali. L'incrocio dell'ultima variabile di riga rafforza ulteriormente questa conclusione, mostrando come i genitori dei bambini iscritti al primo anno valutino in modo lievemente più positivo, rispetto ai genitori dei bambini iscritti al secondo e al terzo anno, il ruolo che i servizi svolgono nel migliorare la loro qualità di vita, quella dei loro figli, quella della propria famiglia e la relazione con i propri bambini.

I risultati sin qui ottenuti sembrano confermare la validità dello schema di covariazioni presentato nella figura 15. Le prossime pagine sono dedicate all'analisi delle relazioni che in quella figura vengono indicate con il numero 14, assieme alle altre relazioni che coinvolgono le variabili trattate in questo paragrafo (V32, V33, V34). Lo scopo è verificare quali aspetti dei servizi esaminati influiscano sul miglioramento della qualità di vita dei genitori, dei bambini e delle loro famiglie. Si rimanda invece al prossimo paragrafo (10.5) l'ultima fase di analisi dei dati, diretta a verificare l'ipotesi di influenza autonoma e positiva del legame sociale generato dai servizi sulla qualità della relazione genitore-figlio.

Essendo i servizi per l'infanzia, specie i nidi e le scuole dell'infanzia, diretti principalmente a fornire ai bambini un'educazione adeguata al loro sviluppo evolutivo, capace di sostenerli e accompagnarli nel lungo percorso della loro crescita e formazione, si procede ad analizzare, per prima cosa, in che modo le variabili tratte dal questionario influiscono sulla qualità di vita dei bambini. Si proseguirà con l'analisi delle relazioni fra le stesse variabili e la qualità di vita dei genitori e familiare, prendendo in considerazione, in particolare, le

relazioni più rilevanti ai fini dell'indagine empirica complessiva e che evidenziano significatività statistica.

1. Gli esiti del primo gruppo di relazioni mostrano che la capacità dei servizi di migliorare la qualità di vita dei bambini (interpretata secondo i loro genitori), è legata in maniera statisticamente significativa ai seguenti quattro aspetti:

- a) l'accesso dei genitori alle informazioni,
- b) l'esperienza vissuta dai genitori all'interno del servizio,
- c) la creazione di nuove amicizie fra i genitori dei bambini,
- d) la creazione di nuove amicizie fra i bambini,
- e) la creazione di legame sociale.

La tabella 60 presenta le singole variabili, relative a ognuno delle dimensioni elencate sopra (secondo quell'ordine), che si ipotizzano capaci di influire sulla qualità di vita dei bambini.

Al primo gruppo appartiene soltanto il primo incrocio della tabella 60. La variabile posta in riga si riferisce alle informazioni che i genitori hanno ottenuto prima dell'iscrizione dei loro figli alle strutture autogestite (rispetto alle altre opportunità presenti sul territorio). Questo risultato ricorda l'importanza delle riflessioni inerenti l'accesso alle informazioni che Burt sviluppa nel suo discorso sul capitale sociale dei buchi strutturali (2002) in cui analizza il lavoro più recente condotto su questo tema e presenta il capitale sociale come metafora del vantaggio. In questa analisi Burt sostiene che i benefici più grandi che le persone ottengono nel perseguimento dei loro fini, derivano dalla posizione che esse occupano all'interno della struttura sociale: «soggetti meglio-connessi godono di vantaggi più grandi» (*ibidem*, trad. it. 2005, 50). Nello stesso saggio, adduce due *argument*, quello della *network closure* (o chiusura della rete) e quello degli *structural holes*, a spiegazione di questa affermazione (si veda Forsè e Tronca 2005b). Il primo, che egli attribuisce a Coleman (1988, S98 e 1990, 302)¹⁷³, permette alle persone di accedere direttamente, e pertanto non in forma mediata, alle informazioni, attribuendo ad esse un vantaggio in termini di capitale sociale.

¹⁷³ «Coleman (1990, 310; 1988, S104) sostiene che la chiusura della rete ha due conseguenze per i soggetti che vi appartengono. Prima di tutto, la chiusura influisce sull'accesso alle informazioni [...]» (si veda Burt 2002, trad it 2005, 54).

Del secondo gruppo fanno parte gli incroci corrispondenti alle tre righe successive. Ho riassunto queste variabili con la denominazione “esperienza vissuta dai genitori all’interno del servizio” poiché esse si riferiscono sia all’esperienza di partecipazione che gli intervistati hanno avuto effettivamente al suo interno (seconda e terza riga) sia all’idea che essi hanno elaborato su tale aspetto (quarta riga). La quinta e ultima variabile appartenente a questo gruppo si riferisce, infine, all’effetto che la frequentazione del servizio ha generato sullo stato d’animo degli intervistati, più precisamente sulla loro tranquillità personale.

Da questo primo gruppo di incroci emerge che i genitori che attribuiscono al servizio la capacità di aver migliorato la qualità di vita dei loro figli hanno affermato di essere soddisfatti dell’attuale possibilità di essere coinvolti nella realizzazione delle attività (significatività della relazione dello 0,000) con una percentuale di risposta che supera il 90%, contro poco più della metà del gruppo che ha affermato il contrario. Tale distribuzione si ripropone, similmente, nell’incrocio della variabile 32 con quella posta nella terza riga: il 96,4% degli intervistati che approva il coinvolgimento dei genitori nell’organizzazione del servizio (contro il 50% di coloro che esprimono l’opinione contraria) attribuisce ad esso la capacità di aver migliorato la qualità di vita di suo figlio (test di significatività pari a 0,000), così come tutti i genitori che affermano di frequentare regolarmente gli incontri che il servizio organizza per loro¹⁷⁴. L’ultima relazione di questo primo gruppo di incroci, sebbene certamente influenzata dalle frequenze assolute di cella, mette in evidenza che tale esito è riconosciuto da una percentuale superiore di intervistati che approva l’idea che il servizio sia capace di aumentare la tranquillità dei genitori (significatività della relazione pari a 0,005). I risultati delle altre relazioni (non significative a livello statistico) fra la variabile 32 e tutte le altre appartenenti a questa prima dimensione (esperienza vissuta dai genitori all’interno del servizio) presentano distribuzioni che si pongono in linea con quelle presentate in riferimento alla tabella precedente.

¹⁷⁴ In questo caso il 19,2% di coloro che frequentano solo saltuariamente tali incontri, non attribuisce tale qualità ai servizi esaminati (significatività della relazione pari a 0,007).

TAB. 60 *Le relazioni significative a livello statistico fra la capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei bambini e le altre variabili (valori percentuali e assoluti).*

		<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita di Suo/a figlio/a? (V32)</i>	
		Area positività	Area negatività
Informazioni ricevute prima dell'iscrizione (V2)	Sì	96,2 (50)	3,8 (2)
	No	66,7 (6)	33,3 (3)
Coinvolgimento nella realizzazione delle attività (V25.3)	Soddisf.	96,3 (52)	3,7 (2)
	Non soddisf.	57,1 (4)	42,9 (3)
Partecipazione agli incontri che il servizio organizza per i genitori (V27)	Regolare	100,0 (35)	0,0 (0)
	Saltuaria	80,8 (21)	19,2 (5)
I genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione del servizio (V29.1)	D'accordo	96,4 (53)	3,6 (2)
	Non d'accordo	50,0 (3)	50,0 (3)
Il servizio aumenta la tranquillità dei genitori (V35.4)	D'accordo	89,5 (51)	10,5 (6)
	Non d'accordo	33,3 (1)	66,7 (2)
Definisce il rapporto con gli altri genitori (V31)	Amicizia/in parte amicizia	100,0 (33)	0,0 (0)
	Conoscenza/nessun rapp.	82,1 (23)	17,9 (5)
Il servizio favorisce la creazione di nuove amicizie fra i genitori (V35.2)	D'accordo	100,0 (42)	0,0 (0)
	Non d'accordo	73,7 (14)	26,3 (5)
Indice di relazionalità fra bambini	Alto	97,8 (45)	2,2 (1)
	Medio	73,3 (11)	26,7 (4)
Indice totale di relazionalità	Alto	98,0 (48)	2,0 (1)
	Medio	66,7 (8)	33,3 (4)

Passando al secondo gruppo di incroci (quinta e sesta riga della tabella 60), si riscontra significatività a livello statistico nelle relazioni fra la capacità del servizio di generare un miglioramento nella qualità di vita dei bambini e di favorire la creazione di nuove amicizie fra i genitori. Questo risultato appare particolarmente rilevante poiché lega un'esperienza che i genitori vivono al di fuori del servizio agli effetti che questo genera al suo interno, sui bambini. La

prima variabile di riga (V31) appartenente al gruppo che ho denominato “creazione di nuove amicizie fra i genitori dei bambini” (punto “b” della precedente classificazione) si riferisce alla definizione che gli intervistati hanno dato del rapporto stabilito con gli altri genitori, mentre la seconda (V35.2) si riferisce al livello con cui essi concordano con l’idea che il servizio favorisca la creazione di nuove amicizie fra i genitori. Appare interessante, in particolare, il fatto che tutti i genitori che rispondono a queste domande in modo positivo, si esprimano favorevolmente anche rispetto alla capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei loro figli (significatività statistica delle relazioni, rispettivamente, dello 0,011 e dello 0,001).

Gli ultimi due incroci presentati nella tabella 60 si riferiscono alle relazioni fra la variabile 32 e due delle quattro misure sintetiche costruite nella precedente fase di analisi: l’indice di relazionalità fra bambini e l’indice totale di relazionalità. La significatività statistica di queste due relazioni è rispettivamente dello 0,003 e dello 0,000. Esse mettono in evidenza, in entrambi i casi, che la percentuale maggiore di intervistati che si colloca entro la classe più bassa dell’indice (media) si esprime in modo negativo rispetto alla capacità dei servizi di migliorare la qualità di vita dei bambini (contro rispettivamente il 2,2% e il 2,0% di coloro che si collocano nella classe alta).

Si può pertanto sostenere che, sebbene la proprietà considerata dipendente in questo primo gruppo di incroci sia caratterizzata da una distribuzione non equilibrata della popolazione fra i suoi due stati (area di prevalente positività di giudizio e area di prevalente negatività di giudizio – sbilanciata a favore della prima), la capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei bambini è legata non solo all’attività che esso svolge su di loro, stimolando in particolare la socievolezza fra pari e favorendo la nascita di nuove sfere relazionali e affettive (diverse e altre rispetto a quelle familiari) nelle quali essi sono chiamati a muoversi in autonomia (Di Nicola 2002b), ma anche all’accesso dei genitori alle informazioni, allo stile partecipativo che essi assumono all’interno del servizio e alla creazione, a loro volta, di nuove reti amicali che li connettano agli altri genitori in modo significativo. La capacità degli intervistati di creare relazioni a forte contenuto affettivo fra loro rappresenta un *outcome* del servizio che, sebbene ampiamente atteso e auspicato, nasce in modo spontaneo assumendo quel valore che è fonte e archetipo del legame sociale.

2. La seconda fase di analisi dei risultati generati dai servizi, focalizza l'attenzione sulle motivazioni che conducono i genitori a riconoscere un beneficio nella propria vita, per effetto dell'esperienza vissuta al loro interno. La tabella 61 presenta le principali relazioni, significative a livello statistico, che tentano di dare una risposta a tale quesito. I fattori capaci di apportare un miglioramento nella qualità di vita dei genitori dei bambini iscritti ai servizi per l'infanzia possono essere riassunti nei seguenti due punti:

- a) lo stile di lavoro delle educatrici e il rapporto che i genitori hanno stabilito con loro,
- b) la capacità del servizio di sostenere i genitori dal punto di vista educativo e organizzativo.

La tabella 61 presenta le singole variabili, relative a ognuna delle dimensioni elencate sopra, che si ipotizzano capaci di influire sulla qualità di vita dei genitori. Entrambi i gruppi sono composti da due variabili. Quelle poste nelle prime due righe si riferiscono, rispettivamente, al modo in cui gli intervistati definiscono il proprio rapporto con le educatrici e alla frequenza con cui essi partecipano alle assemblee. Ho riunito queste variabili sotto la denominazione “stile di lavoro delle educatrici e rapporto che i genitori hanno stabilito con loro” poiché commenterò i risultati che evidenziano significatività statistica (riportati nella tabella 61) assieme a quelli che si ottengono dall'incrocio delle altre variabili relative al rapporto genitori-educatrici con la variabile 33. Il secondo e ultimo gruppo è composto dalle ultime due variabili poste in riga: la prima è tratta dalla batteria di domande 35 e si riferisce al giudizio che gli intervistati hanno espresso sulla capacità del servizio di sostenere i genitori nel loro compito educativo verso i figli. L'ultima relazione mette in evidenza, infine, quanto la scelta di un servizio ritenuto più flessibile di altri abbia influito sul miglioramento della qualità di vita degli intervistati.

TAB. 61 *Le relazioni significative a livello statistico fra la capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei genitori e le altre variabili (valori percentuali e assoluti).*

		<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la Sua qualità di vita? (V33)</i>	
		Area positività	Area negatività
Definizione del proprio rapporto con le educatrici (V16)	Distacco	50,0 (2)	50,0 (2)
	Neutralità	96,8 (30)	3,2 (1)
	affett.	82,4 (14)	17,6 (3)
	Affettività		
Frequenza con cui partecipa alle assemblee con le educatrici (V24.2)	Soddisfacente	96,4 (53)	3,6 (2)
	Non soddisf.	50,0 (3)	50,0 (3)
Il servizio aiuta i genitori nel loro compito educativo verso i propri figli (V35.5)	D'accordo	91,2 (52)	8,8 (6)
	Non d'accordo	0,0 (0)	100,0 (3)
Importanza della flessibilità nella scelta della struttura autogestita (V9.3)	Importante	100,0 (23)	0,0 (0)
	Non importante	77,4 (24)	22,6 (7)

Attraverso l'incrocio della variabile 33 con le altre variabili ricavate dal questionario e con le misure sintetiche costruite nella precedente fase di analisi, si tenta di comprendere quali aspetti dell'esperienza vissuta dai genitori all'interno del servizio influiscano sulla capacità dello stesso di migliorare la loro qualità di vita. L'insieme di incroci effettuati in questa parte dell'analisi e riportati in parte nella precedente tabella mettono in evidenza che il contributo offerto dai servizi ai genitori, in termini di miglioramento del loro benessere¹⁷⁵, è legato soprattutto alla frequenza e alla qualità del rapporto che

¹⁷⁵ Per benessere si intende quel modo di essere e agire volto a creare nelle persone e nelle famiglie una condizione e una sensazione complessiva di "vita buona" nell'accezione inglese di *well-being* o ben-essere (Donati 2003a). Più precisamente, il senso con cui si utilizza tale termine è quello che l'approccio relazionale utilizza in riferimento al campo delle politiche familiari, secondo cui «il benessere deve essere inteso come capacità di relazionamento fra fattori che danno alle persone la capacità di "fare famiglia" in modo adeguato alle sfide che esse, come singoli in relazione, devono affrontare per realizzare il bene comune della famiglia, il quale include il bene delle persone e la loro valorizzazione in termini familiari»

essi stabiliscono con le educatrici e alla sensazione che il servizio sia in grado di sostenerli dal punto di vista delle loro responsabilità educative e dell'organizzazione quotidiana della loro vita familiare. Vale a dire che il beneficio che essi ottengono è strettamente collegato alla "funzione" che il servizio svolge nei loro confronti come "istituzione fornitrice di una prestazione". Questo risultato viene confermato da numerose risultanze empiriche. Sebbene la maggioranza degli intervistati esprima valutazioni positive rispetto alla propria esperienza di partecipazione all'interno dei servizi esaminati e, soprattutto, rispetto allo stile di lavoro delle educatrici, osservando le frequenze percentuali di cella si ottengono alcune informazioni aggiuntive che aiutano a chiarire quanto appena affermato. Gli intervistati che giudicano positivamente la maggioranza degli aspetti del lavoro delle educatrici (capacità di coinvolgere i genitori, di instaurare un buon rapporto con i bambini, di creare un sereno ambiente educativo¹⁷⁶), ma anche la frequenza con cui entrano in contatto con loro (attraverso i colloqui individuali, la comunicazione giornaliera sulle attività svolte, le proposte di attività) e, infine, le opportunità di rendersi partecipi della vita dei loro bambini all'interno del servizio (visionando il materiale, esprimendo le proprie esigenze e sentendosi coinvolti nella realizzazione delle attività), valutano positivamente, e in misura percentualmente superiore a coloro che esprimono giudizi negativi su tali aspetti, anche la capacità del servizio di migliorare la loro qualità di vita, similmente a quanto evidenziato dalla seconda relazione della tabella 61 (significatività statistica dello 0,006).

Il secondo incrocio mette in evidenza un altro particolare che, se considerato assieme ai risultati appena presentati, permette di chiarire ulteriormente il

(*ibidem*, 34). Per motivi di fluidità di scrittura e di lettura talvolta si utilizzerà questo termine al posto di "qualità di vita", sebbene il primo rappresenti, più che un equivalente del secondo, una sua componente.

¹⁷⁶ Incrociando le variabili corrispondenti a questi tre aspetti del lavoro delle educatrici con la variabile 33, emergono relazioni significative a livello statistico (test di significatività pari, rispettivamente, a 0,026, 0,010 e 0,011). La decisione di non inserire tali incroci nella tabella 61 è legata alla necessaria cautela con cui si devono considerare questi risultati. Come già ampiamente illustrato in precedenza la distribuzione dei casi entro le variabili 14 è caratterizzata dalla loro concentrazione entro un solo stato (quello positivo) delle singole proprietà (per delucidazioni su questo punto si veda il paragrafo 10.1.5 relativo all'analisi monovariata delle variabili ricavate dalla sezione "E" del questionario).

senso complessivo delle risultanze commentate sinora. Questa relazione infatti evidenzia che la percentuale in assoluto più elevata di coloro che si collocano entro l'area positiva di giudizio della variabile 33, è rappresentata dai genitori che hanno definito il proprio rapporto con le educatrici in modo positivo, ma neutrale a livello affettivo. Questo dato dimostra cioè che la capacità dei servizi esaminati di migliorare la qualità di vita dei genitori non dipende tanto dal contenuto affettivo della relazione che essi stabiliscono con le educatrici, quanto piuttosto dalla capacità di costruire relazioni positive con loro. L'assenza di significatività statistica delle relazioni fra la variabile 33 e tutti gli indici di relazionalità si pone a ulteriore dimostrazione di questa conclusione: la capacità del servizio di favorire la costruzione di legami sociali o perfino di creare relazioni per e fra i genitori, non produce un miglioramento nella loro qualità di vita, o, per lo meno, non in maniera diretta.

3. Nella parte iniziale della sezione "H" del questionario, gli intervistati sono stati chiamati a esprimere il proprio giudizio sulla capacità del servizio di migliorare anche la qualità di vita della loro famiglia. Si è proceduto pertanto a effettuare gli incroci di questa variabile con tutte le altre disponibili al fine di verificare quali aspetti dei servizi esaminati, o dell'esperienza che i genitori e i bambini hanno avuto al loro interno, si dimostrino rilevanti ai fini del (eventuale) miglioramento del benessere familiare o, più precisamente, ai fini dell'attribuzione di una tale qualità agli stessi servizi. Si sono effettuate così le medesime relazioni che hanno coinvolto le precedenti due variabili (3V2 e V33). I risultati di tali incroci mostrano una analogia con quelli appena commentati rispetto alla variabile 33. Gli aspetti che influiscono in maniera significativa sul miglioramento della qualità di vita familiare corrispondono in molti punti (quasi tutti, a dire il vero) con quelli che influiscono sul miglioramento della qualità di vita dei genitori, come si può osservare dalla seguente classificazione:

- a. lo stile di lavoro delle educatrici e il rapporto che i genitori hanno stabilito con loro,
- b. la capacità del servizio di sostenere i genitori dal punto di vista educativo e organizzativo¹⁷⁷, rassicurandoli e rendendoli più sereni,

¹⁷⁷ Come si sarà notato questo primo punto e la prima parte del secondo corrispondono a quelli presentati precedentemente, in riferimento alle relazioni che hanno interessato la variabile 32 (miglioramento della qualità di vita dei genitori). Osservando la tabella 62 si potrà appurare

c. la sensazione dei genitori di essere coinvolti nei servizi.

TAB. 62 *Le relazioni significative a livello statistico fra la capacità del servizio di migliorare la qualità di vita familiare e le altre variabili (valori percentuali e assoluti).*

		<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita della Sua famiglia? (V34)</i>	
		Area positività	Area negatività
Definizione del proprio rapporto con le educatrici (V16)	Distacco	50,0 (2)	50,0 (2)
	Neutralità affett.	96,8 (30)	3,2 (1)
	Affettività	88,2 (15)	11,8 (2)
Frequenza con cui partecipa alle assemblee con le educatrici (V24.2)	Soddisfacente	92,5 (49)	7,5 (4)
	Non soddisf.	50,0 (3)	50,0 (3)
Frequenza della comunicazione giornaliera sulle attività svolte (V24.4)	Soddisfacente	92,0 (46)	8,0 (4)
	Non soddisf.	70,0 (7)	30,0 (3)
Il servizio aumenta la tranquillità dei genitori (V 35.4)	D'accordo	91,2 (52)	8,8 (5)
	Non d'accordo	33,3 (1)	66,7 (2)
Il servizio aiuta i genitori nel loro compito educativo verso i propri figli (V35.5)	D'accordo	93,0 (53)	7,0 (4)
	Non d'accordo	0,0 (0)	100,0 (3)
Importanza della qualità delle strutture private nella scelta della struttura autogestita (V9.2)	Importante	97,0 (32)	3,0 (1)
	Non importante	78,3 (18)	21,7 (5)
Importanza della flessibilità nella scelta della struttura autogestita (V9.3)	Importante	100,0 (23)	0,0 (0)
	Non importante	80,6 (25)	19,4 (6)
Giudizio sulla possibilità di esprimere le proprie esigenze (V25.1)	Soddisfacente	90,9 (50)	9,1 (5)
	Non soddisf.	60,0 (3)	40,0 (2)
Giudizio complessivo sul suo coinvolgimento nel servizio (V30)	Soddisfacente	90,7 (49)	9,3 (5)
	Non soddisf.	60,0 (3)	40,0 (2)

che l'unica differenza, rispetto a queste ultime, consiste nel maggior numero di relazioni significative fra la variabile 34 (miglioramento della qualità di vita familiare) e il numero di variabili relative alle due dimensioni.

La tabella 62 presenta alcune delle variabili, relative a ognuna delle dimensioni elencate sopra, legate in modo statisticamente significativo alla capacità del servizio di migliorare la qualità di vita familiare. Quelle poste nelle prime tre righe appartengono al primo gruppo e si riferiscono al modo in cui gli intervistati definiscono il proprio rapporto con le educatrici, alla frequenza con cui partecipano alle assemblee e ricevono informazioni sulle attività svolte dai bambini all'interno dei servizi. Il secondo gruppo di incroci coinvolge le quattro variabili di riga successive: a quella trattata in precedenza (V35.5 – si veda il terzo incrocio della tabella 61 e il relativo commento), relativa al giudizio che i genitori esprimono rispetto alla capacità del servizio di sostenerli nel loro compito educativo verso i figli, si unisce la variabile 35.4 relativa al giudizio che essi esprimono sulla capacità del servizio di aumentare la loro tranquillità personale. Le due relazioni successive mettono in evidenza quanto la scelta di un servizio ritenuto qualitativamente superiore e più flessibile di altri abbia influito sul miglioramento della qualità di vita familiare. Le ultime due relazioni della tabella, infine, appartengono al terzo gruppo e si riferiscono, rispettivamente, al giudizio che gli intervistati esprimono sulla possibilità di esprimere le proprie esigenze e sul loro complessivo livello (e sensazione) di coinvolgimento nel servizio.

L'analisi delle relazioni statisticamente significative riportate, in parte, nella precedente tabella, evidenziano che il contributo offerto dai servizi al miglioramento della qualità di vita familiare proviene in molti casi dagli stessi fattori che hanno concorso a migliorare la qualità di vita dei genitori. E' possibile supporre che i genitori abbiano proiettato, forse inconsapevolmente, la loro condizione e/o sensazione di benessere su quella della propria famiglia. Tale ipotesi, connette la suddetta convergenza a quei meccanismi, collocabili più entro l'area del sistema psichico (Maccarini 2006) che non nell'area del sistema sociale, che hanno l'effetto di generare sovrapposizioni fra quelle sfere sociali di appartenenza che concorrono a costruire l'identità personale (nel caso specifico delle madri e dei padri). In questa fase dell'analisi è possibile ammettere tuttavia altri tipi di interpretazioni. Si può osservare questa analogia entro la prospettiva di mutamento dello stesso approccio delle politiche per l'infanzia alla funzione educativa, che interpreta l'educazione come un sistema relazionale nel quale i genitori costituiscono un referente e/o un interlocutore indispensabile anche nell'ambito del funzionamento dei servizi, per il buon esito dei progetti e delle attività formative ed educative che essi attivano e perseguono. In tale contesto l'associazione Girasole, potrebbe rappresentare,

un caso paradigmatico di applicazione di questo modo di concepire il servizio educativo.

Rispetto ai risultati che trovano analogia con quelli presentati nella tabella 61, mi limito a dire che i primi tre incroci della tabella 62 sono interpretabili nello stesso senso in cui sono stati commentati precedentemente¹⁷⁸. L'unica differenza consiste nel fatto che in quest'ultimo gruppo di relazioni (volte a evidenziare i fattori che influiscono sul miglioramento della qualità di vita familiare) si rileva significatività statistica (dello 0,048) anche nella terza relazione, che tuttavia presenta una distribuzione molto simile a quella evidenziata nell'incrocio con la variabile 33. Stessa cosa dicasi per il secondo e il terzo gruppo di relazioni, che vedono qualche covariazione in più, significativa a livello statistico, in riferimento a entrambe le dimensioni analizzate (quinta e sesta riga della tabella 62).

Vale la pena di soffermarsi invece sugli ultimi due incroci della precedente tabella, ovvero sulle relazioni (significatività statistica rispettivamente dello 0,039 e 0,042) che differenziano maggiormente, sebbene comunque in modo molto lieve, gli incroci della variabile 33 con quelli della variabile 34. La capacità del servizio di migliorare la qualità di vita familiare appare infatti significativamente legata alla sensazione dei genitori di poter esprimere le loro

¹⁷⁸ Vale a dire che:

1. la capacità dei servizi esaminati di migliorare la qualità di vita familiare non dipende tanto dal contenuto affettivo della relazione che i genitori stabiliscono con le educatrici, quanto piuttosto dalla capacità di costruire relazioni positive con loro;
2. il beneficio ottenuto dalle famiglie è strettamente collegato alla "funzione" che il servizio svolge come "istituzione fornitrice di una prestazione". Gli intervistati che giudicano positivamente la maggioranza degli aspetti del lavoro delle educatrici (capacità di coinvolgere i genitori, di instaurare un buon rapporto con i bambini, di creare un sereno ambiente educativo – test di significatività rispettivamente dello 0,013, 0,006 e 0,006), la frequenza con cui entrano in contatto con loro (attraverso i colloqui individuali, la comunicazione giornaliera sulle attività svolte – test di significatività dello 0,048, le proposte di attività) e, infine, le opportunità di rendersi partecipi della vita dei loro bambini all'interno del servizio (visionando il materiale, esprimendo le proprie esigenze e sentendosi coinvolti nella realizzazione delle attività), valutano positivamente, e in misura percentualmente superiore a coloro che esprimono giudizi opposti su tali aspetti, anche la capacità del servizio di migliorare la qualità di vita della loro famiglia.

esigenze e all'esperienza che complessivamente essi hanno vissuto all'interno del servizio.

E' bene sottolineare, infine, che, come nel caso precedente non si evidenzia significatività statistica in nessuna delle relazioni fra la variabile 34 e gli indici di relazionalità. L'unica lieve differenziazione emerge dall'analisi delle frequenze di cella nell'incrocio con l'indice di relazionalità fra genitori ed educatori (significatività statistica dello 0,052), che vede la percentuale maggiore di genitori (100,0%) entro la classe alta dell'indice riconoscere al servizio la capacità di migliorare la qualità di vita familiare. Tale percentuale decresce nel passaggio alle classi media e bassa (rispettivamente 84,3% e 50,0%). Sebbene la relazione non sia significativa a livello statistico, sembra che la relazione fra i genitori e le educatrici influisca, seppure lievemente, sulla capacità dei primi di attribuire al servizio una influenza positiva sul benessere familiare. Questa affermazione è avvalorata dai risultati delle relazioni fra le variabili trattate in questa prima parte del paragrafo (tabella 63).

TAB. 63 *Le relazioni fra le variabili relative alla capacità del servizio di migliorare la qualità di vita personale e familiare (valori percentuali e assoluti)*.*

		<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/la figlio/a (V32)</i>		<i>La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita familiare (V34)</i>	
		Area positività	Area negatività	Area positività	Area negatività
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del genitore (V33)	Area posit.	94,2 (49)	5,8 (3)	100,0 (52)	0,0 (0)
	Area negat.	75,0 (6)	25,0 (2)	12,5 (1)	87,5 (7)
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/la figlio/a (V32)	Area posit.	—	—	90,9 (50)	9,1 (5)
	Area negat.	—	—	60,0 (3)	40,0 (2)

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica delle rispettive relazioni.

L'incrocio fra le tre variabili relative alla capacità del servizio di migliorare la qualità di vita è avvenuto considerando dapprima il benessere dei bambini come dipendente da quello dei genitori e, in secondo luogo, il benessere familiare come dipendente da quello dei genitori e dei loro figli (tabella 63). Queste ultime due relazioni appaiono statisticamente significative. È

necessario sottolineare tuttavia che è la prima a mostrare una significatività più elevata (0,000 contro 0,039). Se si osservano le frequenze percentuali e assolute di cella si noterà, infatti, che la differenziazione più grande si riscontra all'interno delle ultime quattro celle della prima riga: tutti gli intervistati che hanno attribuito al servizio la capacità di migliorare la propria qualità di vita (contro soltanto il 12,5% – pari a 1 caso su 8 – di coloro che hanno espresso il giudizio contrario), si esprimono in tal senso anche rispetto a tale influenza sulla qualità di vita della loro famiglia. Questo fa supporre, come ipotizzato precedentemente, che gli effetti generati dai servizi sul benessere familiare, siano più legati alla capacità del servizio di apportare un miglioramento nella qualità di vita dei genitori che non in quella dei loro figli (sebbene anche quest'ultima abbia un'influenza sul benessere familiare). Il secondo risultato particolarmente rilevante, è che la maggioranza di coloro che si è espresso in modo negativo sul primo aspetto (il 75,0% – pari a 6 casi su 8) ha invece riconosciuto un beneficio apportato dal servizio sul benessere dei bambini (questa relazione, infatti, non è statisticamente significativa), lasciando intendere pertanto che il riconoscimento da parte dei genitori dell'effetto che i servizi hanno generato sulla qualità di vita dei loro figli sia generalmente positivo e soprattutto autonomo, ovvero indipendente dall'esperienza che essi (i genitori) hanno avuto al loro interno (o, più precisamente, indipendentemente dal riconoscimento dello stesso genere di effetti che i medesimi servizi hanno avuto sulla loro qualità di vita).

10.5 La qualità della relazione genitore-figlio come principio e traguardo dei servizi per l'infanzia: risultanze e riflessioni conclusive.

A conclusione dell'indagine empirica si presentano i risultati di un ultimo gruppo di relazioni che ha lo scopo di verificare l'ipotesi posta inizialmente di influenza autonoma e positiva della relazionalità generata dal servizio sul rapporto genitore-figlio. Questa fase dell'indagine è indicata nella figura 15 con la freccia numero 14 e si sviluppa attraverso due *step* successivi. Si verificherà dapprima che cosa favorisce la capacità dei servizi di migliorare tale relazione, prendendo in considerazione:

- a. i vari aspetti che riguardano i servizi (caratteristiche fisiche, accesso, stile di lavoro delle educatrici, organizzazione e gestione).
- b. l'esperienza che i genitori hanno avuto al loro interno.

Si tenterà successivamente di spiegare perché la creazione di legame sociale rappresenti una componente fondamentale della qualità dei servizi per l'infanzia.

Fra le risultanze più importanti di questa indagine vi è l'emergere di un quadro in cui il peso delle caratteristiche attributive degli intervistati esce molto ridimensionato rispetto a quanto ipotizzato inizialmente e rispetto a tutti gli aspetti esaminati che riguardano i servizi e l'esperienza delle famiglie al loro interno. Nel paragrafo precedente sono già stati presentati i principali risultati dell'incrocio della variabile 36 con le variabili strutturali (e le altre ricavate dalla prima sezione del questionario), in comparazione con i risultati emersi dai medesimi incroci con le variabili 32, 33 e 34.

Riassumendo, rispetto alla variabile 36 (capacità del servizio di migliorare la relazione genitore-figlio) si rileva un'unica relazione statisticamente significativa con il titolo di studio dei genitori (significatività dello 0,004): la percentuale più elevata di intervistati che attribuiscono al servizio la capacità di aver migliorato la relazione con il/la proprio/a figlio/a si riscontra fra coloro che hanno un diploma di scuola superiore (71,9%), seguiti dai laureati (38,9%) e dai diplomati alla scuola media inferiore (12,5%). Come si può osservare dalla tabella 59, confrontando anche le frequenze assolute riportate all'interno delle parentesi, non si può affermare che tale valutazione sia influenzata dal livello culturale dei soggetti intervistati, poiché non si riscontra una coerenza fra la distribuzione di risposte alla domanda 36 e l'ordine (crescente) dei titoli di studio da essi conseguiti.

Non è possibile, pertanto, caratterizzare le risposte date alla domanda 36 attraverso le caratteristiche attributive della popolazione di riferimento. Si può affermare solamente che si riscontrano, oltre a quella sopracitata, lievi differenze nelle risposte date dagli intervistati a questa domanda, in relazione al loro sesso, età, stato civile, numero di figli, ruolo assunto all'interno dell'associazione, tipo di servizio utilizzato dai figli e anno di frequentazione. In particolare, gli intervistati che attribuiscono al servizio la qualità di aver migliorato il rapporto con il proprio figlio sono, in termini percentuali, più madri che padri, i genitori più giovani rispetto a quelli più grandi, i genitori soli (celibi/nubili o divorziati) più di quelli coniugati o conviventi, i genitori con due figli più di quelli con un solo figlio, i genitori che utilizzano il servizio di scuola dell'infanzia più di quelli che utilizzano il servizio di asilo nido, i genitori dei bambini al primo anno di iscrizione più di quelli con figli al secondo o terzo anno. Gli scarti fra i valori di cella, tuttavia, rimangono

sempre compresi, tranne che per l'incrocio con lo stato civile¹⁷⁹, fra i cinque e i diciannove punti percentuali¹⁸⁰.

Risulta pertanto più interessante osservare gli esiti degli incroci della variabile 36 con le altre ricavate dal questionario e quelle costruite nel corso dell'indagine (indici di relazionalità). La tabella 64 presenta i principali risultati di tali relazioni, riportando gli incroci (significativi a livello statistico) fra la variabile 36 e le variabili relative agli aspetti che riguardano i servizi e quelle relative all'esperienza che i genitori hanno avuto al loro interno.

Se si confrontano i risultati degli incroci condotti in questa fase dell'indagine con quelli presentati e commentati in precedenza, si noteranno alcune analogie. In particolare, molti dei fattori che hanno mostrato di influenzare la capacità dei servizi di migliorare la qualità di vita familiare, si sono rivelati importanti anche nel potenziare la relazione genitore-figlio. È bene però procedere con ordine.

Si presenteranno di seguito le principali risultanze che connettono in modo statisticamente significativo la variabile 36 con le altre variabili ricavate dal questionario, secondo la distinzione proposta sopra (punti "a" e "b"). Si cercherà di comprendere, al termine di questa fase di analisi, se il miglioramento del benessere dei vari soggetti coinvolti (bambini, genitori e famiglie) influisca positivamente sulla relazione genitore-figlio. Infine si incroceranno tutti gli indici con la variabile 36, al fine di verificare l'ipotesi posta inizialmente, ovvero che la relazionalità generata dai servizi è capace di incidere in modo positivo sulla qualità della relazione genitore-figlio.

La tabella 64 presenta alcune delle variabili, relative a ognuna delle dimensioni elencate sopra, legate in modo statisticamente significativo alla capacità del servizio di migliorare la relazione genitore-figlio.

¹⁷⁹ In tal caso, infatti, tutti i genitori celibi/nubili e divorziati (quattro casi complessivamente) si esprimono in modo positivo rispetto alla capacità del servizio di migliorare la loro relazione con i figli, contro il 50% (pari a 27 casi) dei genitori sia coniugati che conviventi (il test di significatività di questa relazione è pari a 0,053).

¹⁸⁰ In particolare, si riscontrano scarti compresi fra il 5,1% e l'8,6% nelle frequenze percentuali di cella delle relazioni con sesso, età, ruolo assunto dai genitori all'interno dell'associazione (Consigliere/non consigliere) e tipo di servizio utilizzato e di 14,5 e 18,8 punti nelle frequenze percentuali di cella ricavate dalle relazioni con (rispettivamente) il numero di figli e l'anno di iscrizione.

TAB. 64 *Le relazioni significative a livello statistico fra la capacità del servizio di migliorare la qualità della relazione genitore-figlio e le altre variabili (valori percentuali e assoluti).*

		<i>Capacità del servizio di migliorare la relazione genitore-figlio (V36)</i>	
		Area positività	Area negatività
Importanza della libera scelta nella scelta del nido o della scuola dell'infanzia (V6.9)	Importante Non imp.	46,5 (20) 100,0 (4)	53,5 (23) 0,0 (0)
Importanza della flessibilità nella scelta della struttura autogestita (V9.3)	Importante Non imp.	71,4 (15) 36,7 (11)	28,6 (6) 63,3 (19)
Definizione del proprio rapporto con le educatrici (V16)	Distacco Neutr. affett. Affettività	0,0 (0) 70,0 (21) 43,8 (7)	100,0 (4) 30,0 (9) 56,3 (9)
Frequenza con cui partecipa alle assemblee con le educatrici (V24.2)	Soddisfacente Non soddisf.	57,7 (30) 0,0 (0)	42,3 (22) 100,0 (4)
Frequenza della comunicazione giornaliera sulle attività svolte (V24.4)	Soddisfacente Non soddisf.	59,2 (29) 22,2 (2)	40,8 (20) 77,8 (7)
Informazioni ricevute periodicamente sul servizio (V21)	Soddisfacente Non soddisf.	57,7 (30) 0,0 (0)	42,3 (22) 100,0 (4)
Coinvolgimento nella realizzazione delle attività (V25.3)	Soddisfacente Non soddisf.	59,6 (31) 0,0 (0)	40,4 (21) 100,0 (6)
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita del/della figlio/a (V32)	Sì No	57,4 (31) 0,0 (0)	42,6 (23) 100,0 (4)
La frequentazione del servizio ha migliorato la qualità di vita familiare (V34)	Sì No	58,0 (29) 14,3 (1)	42,0 (21) 85,6 (6)

Le variabili poste nelle prime sei righe appartengono al primo gruppo e si riferiscono, rispettivamente:

1. alle motivazioni che hanno orientato i genitori nella scelta del servizio di asilo nido o di scuola dell'infanzia, e, in particolare, delle strutture autogestite (prime due variabili di riga);
2. al modo in cui gli intervistati definiscono il proprio rapporto con le educatrici, alla frequenza con cui partecipano alle assemblee e ricevono

informazioni sulle attività svolte dai bambini all'interno dei servizi (terza, quarta e quinta riga);

3. alle informazioni che periodicamente essi ricevono sul servizio (sesta riga).

Le variabili successive appartengono alla seconda dimensione elencata sopra, ovvero all'esperienza che i genitori hanno avuto all'interno dei servizi e si riferiscono, rispettivamente:

4. al giudizio che i genitori esprimono sul proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività (settima riga);

5. all'idea che essi hanno elaborato rispetto alla capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei loro figli e della loro famiglia (ultime due variabili di riga).

L'incrocio della variabile 36 con le altre variabili ricavate dalle sezioni "B" e "C" del questionario, relative rispettivamente all'accesso ai servizi e alle motivazioni che hanno orientato i genitori nella scelta di un servizio in struttura e successivamente dei servizi autogestiti, evidenzia solo due relazioni statisticamente significative collocabili nell'ambito di questa seconda area di analisi. Sebbene la "libera scelta" sia stata una delle motivazioni più importanti e condivise fra i genitori, capace di orientare la loro scelta verso un servizio per l'infanzia in struttura, dall'incrocio con la variabile 36 (significatività dello 0,041) emerge che tutti coloro (in realtà solo quattro casi su 47) che non hanno ritenuto importante tale motivazione ai fini della decisione finale (contro poco meno della metà di coloro che hanno affermato il contrario) ritengono che il servizio abbia migliorato il rapporto con il/la loro figlio/a. Come già emerso in precedenza, inoltre, la flessibilità delle strutture autogestite si conferma rilevante, non solo ai fini del miglioramento della qualità di vita dei bambini, dei genitori e delle famiglie, ma anche rispetto alla capacità del servizio di migliorare la relazione genitore figlio (significatività dello 0,015). Per trovare una possibile spiegazione ai risultati del primo incrocio è necessario concentrarsi sui valori percentuali riportati nella tabella e tentare di comprendere in quale modo i genitori abbiano interpretato il significato dell'espressione "libera scelta". Il fatto che poco più della metà (53,5%) di coloro che hanno ritenuto importante questa motivazione (ai fini della decisione di affidare il proprio bambino a un servizio in struttura) abbia affermato anche che i servizi in esame non hanno generato nessun effetto sulla loro relazione con i figli, può far intendere che per una parte di questi genitori i servizi di nido e scuola dell'infanzia costituiscano una soluzione ottimale ed

auspicabile per i bambini, proprio (e probabilmente solo) per i fini educativi e formativi che essi si pongono rispetto ad essi (oltre che per la qualità che contraddistingue tale offerta). Questa interpretazione si costituirebbe cioè sull'ipotesi di una differenziazione fra coloro che vedono il, e operano nel, servizio inteso in senso relazionale (capace cioè di lavorare attraverso relazioni e soprattutto di generare effetti sulle relazioni) e coloro che invece lo concepiscono come un "servizio convenzionale". Per quanto concerne la seconda relazione, invece, è bene ricordare che il 37,7% dei genitori (23 casi su 54) ha affermato di aver ritenuto la flessibilità dei servizi autogestiti una motivazione importante ai fini della decisione di inserire i loro figli nelle relative strutture. Se si considera che la maggioranza di loro ha affermato di ritenere i servizi capaci di migliorare la loro relazione con i figli (e che l'incrocio fra queste variabili mostra significatività statistica, così come l'incrocio della variabile 36 con tutte le variabili che riguardano l'impatto dei servizi sulla qualità di vita), si può supporre che anche in questo caso, come nel precedente, il senso con cui gli intervistati hanno interpretato il concetto di flessibilità potrebbe essere più ampio di quello riferito, per esempio, all'elasticità degli orari di entrata e uscita, ai criteri di accesso e così via, per estendersi alla modalità di agire e operare dei servizi stessi, che comprendono opportunità e modalità di coinvolgimento dei genitori altrove non ammesse. Naturalmente questa è solo una delle possibili interpretazioni di questa risultanza, un'ipotesi che, comunque, non può trovare conferma in ulteriori fasi di analisi empirica dei dati disponibili.

Passando a esaminare gli esiti delle relazioni successive (riferite al gruppo del punto "a" sopradetto)¹⁸¹, si può affermare che essi conducano verso interpretazioni molto simili a quelle addotte a conclusione del paragrafo 10.2.4. In questo caso, in particolare, si può dedurre che il rapporto genitore-figlio sia influenzato più dalla capacità dei genitori di instaurare un rapporto positivo con le educatrici (ma non necessariamente connotato affettivamente), consolidato da incontri frequenti e scambio reciproco di informazioni, che non

¹⁸¹ In particolare, questi incroci mostrano significatività statistica dello:

- 0,015 nella relazione corrispondente alla terza riga della tabella 53;
- 0,015 nella relazione corrispondente alla quarta riga della tabella 53;
- 0,006 nella relazione corrispondente alla quinta riga della tabella 53;
- 0,026 nella relazione corrispondente alla sesta riga della tabella 53.

dalla costruzione di rapporti (genitore-educatrici) che assumono un intenso valore affettivo, come quello che contraddistingue l'amicizia.

Il secondo gruppo di relazioni (punto "b" anzidetto) mette in evidenza che l'esperienza dei genitori all'interno del servizio influisce sul giudizio che essi esprimono rispetto alla capacità dei servizi di migliorare la relazione genitore-figlio (significatività dello 0,006). Come si può osservare dalla tabella 64, tutti i genitori che si esprimono in modo negativo rispetto al proprio coinvolgimento nella realizzazione delle attività dei servizi (contro il 40,6% di coloro che affermano il contrario) non riconoscono in essi e nel loro esercizio un effetto sulla relazione con il/la proprio/a figlio/a. Si può dedurre cioè che la sensazione di essere "inclusi", ovvero destinatari delle azioni dei servizi esaminati (oltre che responsabili della loro realizzazione), aumenta le probabilità dei genitori di ottenere un beneficio nella relazione con i loro figli. Gli ultimi due incroci della tabella sembrano condurre verso la medesima conclusione. Coloro che riconoscono nei servizi la capacità di migliorare la qualità di vita dei/le figli/e e della propria famiglia riconoscono, in misura percentualmente superiore a chi esprime l'opinione contraria, un effetto positivo (generato dai servizi stessi) sulla relazione con i/le figli/figlie (significatività delle relazioni rispettivamente dello 0,026 e dello 0,030)¹⁸².

A conclusione dell'analisi bivariata dei dati, si riportano nella tabella 65 gli esiti delle relazioni fra la capacità del servizio di migliorare la qualità della relazione genitore-figlio e gli indici di relazionalità. Ancora una volta si tratterà la prima come variabile dipendente e le ultime come variabili indipendenti. Da quest'ultimo gruppo di incroci si rileva un'unica relazione statisticamente significativa. Si tratta in particolare della relazione fra la capacità del servizio di migliorare la qualità della relazione genitore-figlio e l'indice di relazionalità fra bambini (significatività dello 0,032). Sebbene anche i restanti incroci si muovano nella medesima direzione (i casi situati entro le classi basse o medie degli indici si esprimono in senso prevalentemente negativo rispetto alla capacità del servizio di migliorare la

¹⁸² Nella stessa direzione si muovono i risultati della relazione fra la variabile 36 e la variabile 33 (capacità del servizio di migliorare la qualità di vita dei genitori) che tuttavia non risulta significativa a livello statistico. In particolare, il 75,0% di coloro che hanno affermato di non aver ottenuto un beneficio nella propria qualità di vita attribuibile all'esperienza avuta nel servizio (contro il 42,9% di coloro che hanno affermato il contrario), non riconoscono tale effetto positivo nemmeno sulla relazione con il/la proprio/a figlio/a.

relazione genitore-figlio e con percentuali più elevate rispetto a coloro che si collocano nella classe alta degli indici), quello sopraccitato mette in evidenza che l'insieme dei legami sociali che i servizi riescono a costruire fra i bambini genera un vantaggio a favore della relazione genitore-figlio. Vale a dire che quanto più i bambini riescono a creare una rete di relazioni positive con i loro pari, tanto più tale beneficio può tradursi in un effetto positivo sul rapporto che essi stabiliscono con i loro genitori.

TAB. 65 *Le relazioni significative a livello statistico fra la capacità del servizio di migliorare la qualità della relazione genitore-figlio e gli indici di relazionalità (valori percentuali e assoluti)*.*

		<i>Capacità del servizio di migliorare la relazione genitore-figlio (V36)</i>	
		Area positività	Area negatività
Indice di relazionalità fra genitori	Basso	33,3 (1)	66,7 (2)
	Medio	57,5 (23)	42,5 (17)
	Alto	46,7 (7)	53,3 (8)
Indice di relazionalità fra genitori ed educatrici	Basso	0,0 (0)	100,0 (2)
	Medio	50,0 (18)	50,0 (18)
	Alto	63,2 (12)	36,8 (7)
Indice di relazionalità fra bambini	Medio	28,6 (4)	71,4 (10)
	Alto	61,4 (27)	38,6 (17)
Indice di relazionalità fra bambini ed educatrici	Medio	46,7 (7)	53,3 (8)
	Alto	55,8 (24)	44,2 (19)
Indice totale di relazionalità	Medio	41,7 (5)	58,3 (7)
	Alto	56,5 (26)	43,5 (20)

* Le celle contenenti numeri evidenziati in corsivo indicano la significatività statistica della rispettiva relazione.

L'unica relazione che si discosta dalla tendenza evidenziata sopra è quella fra la variabile 36 e l'indice di relazionalità fra genitori. Come si può osservare dalla tabella 65, in corrispondenza della prima riga, si riscontra la percentuale più elevata di casi che hanno affermato di aver ottenuto dei benefici nel proprio rapporto con il/la figlio/a legati all'attività dei servizi, all'interno della classe media dell'indice (non in quella alta). Ciò significa che non si riscontra

un impatto positivo e diretto fra i legami che i genitori hanno stabilito fra loro e il rapporto che essi hanno con i/le loro figli/e¹⁸³.

L'esito dell'ultima relazione non verifica l'ipotesi posta inizialmente di influenza positiva e autonoma della capacità del servizio di generare legame sociale sulla relazione genitore-figlio. Tale relazione evidenzia, infatti, non solo l'assenza di significatività statistica, ma anche una distribuzione delle frequenze che non si differenzia in modo rilevante all'interno di ogni singola cella. Si rileva solamente una percentuale maggiore di casi collocati nella classe alta dell'indice che affermano di aver ottenuto un beneficio dal servizio in termini di miglioramento del proprio rapporto con il figlio o con la figlia. Tali scarti tuttavia non sono così rilevanti da far dedurre conclusioni diverse da quelle appena illustrate.

I risultati commentati in precedenza offrono alcune informazioni aggiuntive che in questa fase dell'analisi appaiono particolarmente utili a delineare in modo più chiaro e dettagliato il quadro di riferimento che si completa con un ultimo gruppo di relazioni. È necessario infatti incrociare gli indici fra loro (tabella 66) al fine di comprendere, in particolare, quali tipologie di relazioni sociali influiscono sulla qualità del legame fra bambini, essendo quest'ultimo il più rilevante ai fini del miglioramento della relazione genitore-figlio.

TAB. 66 *Le relazioni fra gli indici di relazionalità (valori percentuali e assoluti)*.*

		<i>Indice di relazionalità fra bambini</i>	
		Alto	Medio
Indice di relazionalità fra genitori	Alto	100,0 (17)	0,0 (0)
	Medio	68,3 (28)	31,7 (13)
	Basso	33,3 (1)	66,7 (2)
Indice di relazionalità fra genitori ed educatrici	Alto	80,0 (16)	20,0 (4)
	Medio	76,3 (29)	23,7 (9)
	Basso	0,0 (0)	100,0 (2)
Indice di relazionalità fra bambini ed educatrici	Alto	82,2 (37)	17,8 (8)
	Medio	56,3 (9)	43,8 (7)

Tutte le relazioni presentate nella tabella 66 mostrano significatività statistica (rispettivamente dello 0,009, dello 0,043 e dello 0,038). Quella che

¹⁸³ Si avrà modo di osservare però che questa dimensione (relazione fra genitori) è strettamente legata al miglioramento del benessere dei bambini.

appare più forte è la prima. Sembra pertanto che la capacità del servizio di favorire la creazione di reti sociali in particolare fra i genitori (ma anche fra questi e le educatrici e fra i bambini e le educatrici) influisca significativamente sulla capacità dei bambini di stringere rapporti significativi con i pari, anche se, sulla base di queste uniche ultime risultante non si può escludere che avvenga il contrario. Questo dubbio può essere chiarito ritornando a riflettere su alcuni risultati ottenuti nelle precedenti fasi di analisi e riesaminandoli, secondo l'ordine con cui sono stati precedentemente illustrati e commentati, alla luce di queste ultime risultanze empiriche (§ 11).

11. Conclusioni

Nella prima parte dell'elaborato si è cercato di ricostruire un quadro riassuntivo del dibattito che negli ultimi decenni si è sviluppato, anche in Italia, intorno al concetto di qualità, suscitando un interesse trasversale ai più diversi campi disciplinari. Le prospettive attraverso cui questo tema è stato affrontato sono quanto mai varie ed articolate. Per questo motivo si è cercato di focalizzare l'attenzione sui significati che tale concetto assume nel campo dei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni).

Addentrandomi nella letteratura più recente sulla qualità nei servizi educativi, e incontrando una mole di lavoro che oggi disegna un panorama assai ricco, ampio ed eterogeneo, di riflessioni e di studi teorici ed empirici in questo ambito, si è posta immediatamente la necessità di delineare, nel modo più preciso e chiaro possibile, i termini della riflessione che avrei sviluppato nel corso dell'indagine e, soprattutto, a conclusione della sua parte empirica.

Sin dall'inizio (prima parte) si è evidenziato infatti come a partire dagli anni Novanta il dibattito sulla qualità che ha investito tutti i settori dei servizi alla persona, abbia cominciato a prendere le distanze dalla presunzione di ricercare *standard* generalizzabili di valutazione, indirizzandosi piuttosto verso definizioni più complesse di qualità e procedure di analisi multidimensionali. In campo educativo questa evoluzione ha generato un nuovo impulso verso un approccio allo studio della qualità che mette in risalto anche la sua componente soggettiva, ovvero la percezione che l'utente ha di essa, entro una prospettiva che allarga la propria visione di "utenza". Il significato che oggi il concetto di qualità assume in questo ambito è strettamente legato a tutta una serie di fenomeni sociali che vanno dalla

modificazione degli stili familiari e dei modelli genitoriali alla rielaborazione dei significati dell'“educare” e del ruolo delle istituzioni preposte a questa funzione. Tali mutamenti hanno agevolato l'emergere di una richiesta di servizi educativi da parte delle famiglie che appare sempre più consapevole ed esigente. La pluralizzazione delle modalità di gestione e di realizzazione di tali servizi, insieme con l'ingresso di nuovi soggetti di *welfare* nel campo delle politiche per l'infanzia, rappresentano solo alcune delle più interessanti risposte a queste importanti trasformazioni sociali ed istituzionali.

In questo contesto i “servizi relazionali” diventano espressione di una ricerca della qualità che non solo non può più ignorare il complesso sistema di relazioni significative in cui ogni persona è inserita, ma assume la relazione come valore in sé e presupposto necessario per il suo perseguimento. Il caso selezionato per l'approfondimento empirico rappresenta paradigmaticamente la ricerca da parte delle famiglie di risposte tempestive, ma qualitativamente soddisfacenti, ai propri bisogni emergenti. Nei servizi gestiti dall'associazione Girasole si sono riscontrate, fin dalle prime fasi dell'indagine, alcune peculiarità che la letteratura associa alle caratteristiche tipiche dei servizi relazionali: essi infatti nascono dalle relazioni fra le famiglie (unite in associazione), si nutrono costantemente di esse e realizzandosi, generano ulteriori relazioni (in quanto requisito necessario alla sopravvivenza dell'associazione stessa). Ciò che viene prodotto (ovvero i servizi, ma anche i risultati che essi ottengono dalle loro attività) si configura come proprietà relazionale emergente, eccedente sia il contributo della singola persona (genitore o educatore), sia la loro somma. Infine essi pongono la relazione e il lavoro di rete alla base della loro generazione, valorizzando quanto più possibile i rapporti simmetrici (anche fra datore di lavoro e operatrici) e assumendo la reciprocità fra gli attori come norma e come valore dell'azione.

Rispetto al carattere esemplificativo dei servizi esaminati come “servizi relazionali”, assume un'importanza fondamentale il contesto culturale nel quale essi si collocano. Nella seconda parte dell'elaborato si è cercato di evidenziare quanto la cultura reggiana dell'infanzia sia radicata nel suo tessuto sociale, dedicando tre capitoli di analisi del contesto dello studio sociologico di caso rispettivamente alla genesi dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, alla “pedagogia della relazione e della partecipazione” e, in generale, all'approccio reggiano all'infanzia e alle sue istituzioni educative, culturali e di aggregazione. La prospettiva storico-sociale e culturale attraverso cui si è osservata l'evoluzione di questi servizi, a partire dal secondo

dopoguerra e fino ai nostri giorni, mette in evidenza come il *Reggio Approach* (che ispira profondamente anche l'attività dell'associazione esaminata) riconosca alla relazione fra le persone, al loro incontro, dialogo e scambio reciproco, un enorme potere verso il perseguimento del bene comune e la fioritura delle potenzialità umane. Essa fornisce il quadro culturale del *case study*, un riferimento essenziale dell'indagine, in quanto fortemente caratterizzante il caso sottoposto ad analisi, il suo modo di operare e la filosofia che ispira la sua attività. Il fatto che l'*indice totale di relazionalità* (la misura che sintetizza l'insieme delle relazioni che il servizio è riuscito a generare fra i soggetti coinvolti, aggiungendo alle relazioni più direttamente implicate nei servizi per l'infanzia, e solitamente "date per scontate", quelle cioè fra i bambini e fra questi e le educatrici, le relazioni che solitamente vengono confinate all'ambiente esterno, quelle cioè fra i genitori e fra questi e le educatrici) abbia solo due classi è già, di per sé, un segnale della capacità del servizio di generare legame sociale.

La terza parte presenta l'indagine empirica vera e propria, a partire da una fase preliminare condotta per mezzo di tecniche di tipo qualitativo e proseguendo con la costruzione di un questionario semi-strutturato somministrato successivamente a tutti i genitori, madri e padri, dei bambini frequentanti le due sezioni di nido e la sezione di scuola dell'infanzia autogestite dall'associazione di genitori.

L'illustrazione dei dati ricavati dal questionario è suddivisa in una prima sezione dedicata all'analisi delle singole variabili che ha consentito di mettere in evidenza come la popolazione di riferimento riproduca paradigmaticamente alcune delle caratteristiche attributive e comportamentali (presentate ampiamente nel primo capitolo) delle giovani famiglie di oggi, come l'innalzamento dell'età media al primo figlio, la diffusione fra i giovani della convivenza come soluzione che sempre più frequentemente si configura come alternativa al matrimonio, la tendenza delle giovani famiglie italiane con figli piccoli a connotarsi come *two-earner families*, ma anche la tendenza dei giovani di oggi ad affrontare la genitorialità riflettendo e soppesando le conseguenze di questa scelta.

In questo contesto la decisione dei genitori di affidare i loro figli alla cura dei servizi socio-educativi per l'infanzia, seppure spesso rappresenti una decisione indotta soprattutto dagli impegni lavorativi e dall'impossibilità di avvalersi del sostegno delle reti primarie, appare, in particolare per i genitori dei bambini più grandi, come una scelta che essi assumono sempre più

consapevolmente e liberamente in quanto vi attribuiscono un valore per la crescita e il benessere dei loro bambini.

Queste tendenze si accompagnano ad un generale mutamento degli stili comportamentali dei genitori all'interno dei servizi. Essi infatti approvano ampiamente l'idea che i genitori entrino da protagonisti nei servizi in cui sono inseriti i loro figli (a livello decisionale e organizzativo più che a livello gestionale, a dire il vero), tendono ad assumere stili partecipativi certamente più decisi e generalizzati (non connotati sessualmente) rispetto al passato, e, complessivamente, valutano positivamente la loro esperienza, e quella dei loro figli, all'interno dei servizi, mostrando di apprezzare soprattutto la qualità della loro offerta educativa. Il fatto che l'accesso delle famiglie ai servizi per l'infanzia autogestiti sia riconducibile più all'esclusione dei bambini dalle liste comunali che non alla possibilità (o al desiderio) dei genitori di prendere parte attivamente alla loro organizzazione e gestione, nemmeno (e forse soprattutto) per coloro che successivamente hanno assunto un ruolo più impegnativo al loro interno, potrebbe indicare che i servizi esaminati sono riusciti in alcuni casi a far emergere, attivare e mettere in rete quelle risorse che probabilmente i genitori stessi avevano "messo tra parentesi", o ritenevano non strettamente necessarie in quegli ambiti.

Alcuni risultati già messi in evidenza nella prima fase di analisi e di interpretazione delle risultanze empiriche, sono stati ulteriormente approfonditi nella fase successiva di analisi bivariata, orientata, più precisamente, alla comprensione e alla spiegazione empirica del perché un servizio di nido o di scuola dell'infanzia possa generare effetti diversi sulla relazione genitore-figlio all'interno delle famiglie che compongono l'utenza. Dopo aver condotto gli incroci fra le singole variabili, ho proceduto alla costruzione di misure sintetiche, che ho denominato "indici di relazionalità", al fine di analizzare la capacità dei servizi di nido e di scuola dell'infanzia autogestiti dall'associazione di genitori, di generare relazioni significative fra tutti coloro che più o meno direttamente sono coinvolti in essi (bambini, educatrici e genitori).

Rispetto alle caratteristiche attributive degli intervistati, si conferma la presenza di una popolazione che, sebbene limitata numericamente, ben rappresenta alcune tendenze di mutamento delle condizioni socio-culturali e occupazionali dei giovani di oggi. La particolarità di questa indagine tuttavia è quella di mostrare come, in generale, il peso delle caratteristiche attributive degli intervistati escano ridimensionate rispetto a quanto ipotizzato.

Per quanto concerne il tema della partecipazione si evidenzia come la sensazione dei genitori di essere davvero parte integrante dei servizi, sia strettamente e significativamente legata alla frequenza con cui essi entrano in contatto con il personale educativo. Questo risultato, atteso ma non scontato, sottolinea l'importanza della costruzione di relazioni positive fra genitori ed educatrici nei servizi per l'infanzia e mette in evidenza come l'emergere di stili familiari sempre più orientati alla condivisione fra i generi, non riguardi solo le responsabilità di cura e di educazione dei bambini o la collaborazione domestica, ma anche la partecipazione alle esperienze che i bambini vivono al di fuori del contesto familiare, prima fra tutte quella scolastica. La partecipazione dei genitori ai servizi educativi va configurandosi così come un'esperienza formativa, un'occasione di crescita personale che allo stesso tempo concorre ad arricchire l'offerta formativa attraverso l'integrazione dei saperi e che ben si colloca entro una prospettiva di superamento delle vecchie e nuove reciproche subalternità fra educatori e famiglie verso un'idea di educazione come processo che implica *corresponsabilità sociale*.

Il risultato originale della tesi è quello di mostrare come la capacità dei servizi di stimolare la costruzione di relazioni fra tutti coloro che ne sono coinvolti, e quindi anche fra i genitori e fra questi e le educatrici (così come la possibilità e la scelta delle famiglie di accogliere questa opportunità) rappresenti una componente fondamentale della loro qualità, sia rispetto al perseguimento del benessere dei bambini (e alla loro capacità di stabilire relazioni sociali positive), sia rispetto al miglioramento della relazione genitore-figlio. Questo modo di concepire i servizi (capace di portare i genitori dall'ambiente esterno a quello interno) appare rilevante ai fini della realizzabilità di un servizio qualitativamente migliore, dal punto di vista del perseguimento del benessere (non di carattere esclusivamente educativo o didattico) del bambino.

In generale, i genitori riconoscono che i servizi esaminati abbiano concorso a migliorare la qualità di vita dei loro figli. L'approfondimento di questo tema ha messo in evidenza però che tale esito appare legato non solo all'attività che i servizi svolgono nei confronti dei bambini, stimolando la loro creatività, le relazioni con i pari e la nascita di nuove sfere relazionali e affettive (diverse da quelle familiari) nelle quali essi sono chiamati a muoversi in autonomia, ma anche allo stile partecipativo che i loro genitori assumono all'interno di esso e alla loro capacità di costruire nuove reti amicali che li connettano agli altri

genitori in modo significativo. Il contributo dei servizi al miglioramento della qualità di vita dei genitori appare invece strettamente legato alla qualità del rapporto che essi stabiliscono con le educatrici (attraverso la costruzione di relazioni che si connotano positivamente, ma non necessariamente in modo affettivo) e alla loro sensazione di ricevere dal servizio un sostegno alle responsabilità educative nei confronti dei loro figli e all'organizzazione quotidiana della loro vita familiare. Il vantaggio diretto che i genitori traggono dai servizi esaminati è legato pertanto più che altro alla funzione "istituzionale" che essi svolgono nei loro confronti e nei confronti dei loro figli, mentre non si rileva alcuna relazione diretta fra la costruzione di nuove reti di relazioni fra i genitori e il benessere che questi ottengono dalla frequentazione dei servizi esaminati.

La fase conclusiva dell'analisi bivariata ha infine mostrato che la capacità dei servizi di contribuire al miglioramento della qualità della relazione genitore-figlio è legata ancora una volta alla creazione di rapporti positivi fra genitori ed educatrici, al raggiungimento da parte dei genitori di un livello soddisfacente di coinvolgimento nei servizi (la sensazione di essere "inclusi") e alla capacità dei bambini di creare relazioni positive con i loro pari (indice di relazionalità fra bambini). Ciò significa che l'ipotesi posta inizialmente di influenza positiva e autonoma della capacità del servizio di generare legame sociale sulla relazione genitore-figlio non è verificata. A dire il vero si riscontra significatività statistica solo nella relazione fra quest'ultima e l'indice di relazionalità fra bambini. Un ultimo risultato appare particolarmente interessante: in questa indagine emerge molto chiaramente che il modo in cui i genitori scelgono di "vivere" i servizi di nido e di scuola dell'infanzia appare rilevante rispetto a molteplici dimensioni dei servizi esaminati. La capacità di tali servizi di essere luoghi "generatori" di legame sociale appare tanto più grande quanto più i genitori si mostrano favorevoli e disponibili ad assumere al loro interno un ruolo di responsabilità (com'è quella gestionale) e quanto più essi si aprono alle opportunità di relazione con gli educatori ma anche con gli altri genitori. Quest'ultimo aspetto in particolare emerge come una delle principali fonti di benessere dei bambini. E' possibile a questo punto sintetizzare i principali risultati di questa indagine attraverso il seguente schema, che riproduce il disegno teorico della ricerca nell'analisi relazionale presentato in fase di introduzione all'indagine empirica dello studio di caso (figura 16).

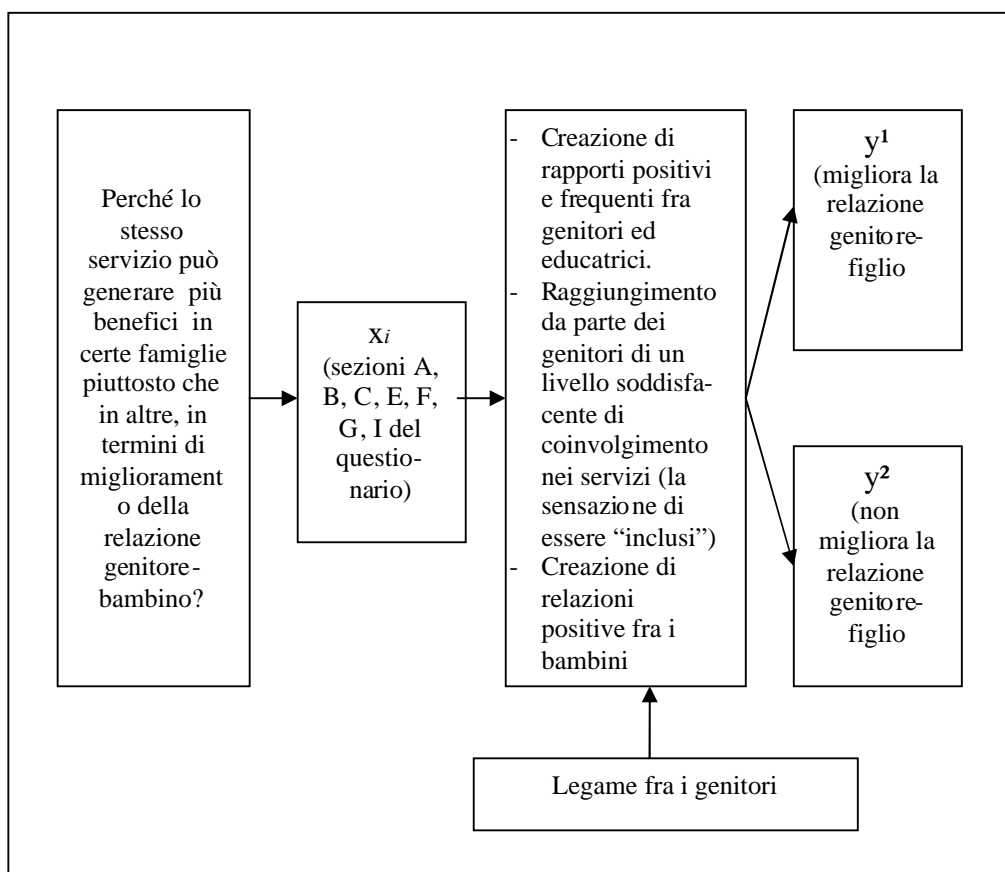


FIG. 16 I principali risultati dell'indagine.

Infine, l'assenza di significatività statistica nell'incrocio dell'indice totale di relazionalità e delle variabili relative alla qualità di vita e della relazione genitore-figlio, con le variabili strutturali, indica che in questa indagine, la capacità del servizio di generare legame sociale e di migliorare la relazione genitore-figlio non dipende dalle caratteristiche attributive dei suoi utenti (che tuttavia presentano un buon livello di eterogeneità da questo punto di vista), ovvero dal loro capitale socio-culturale. Questo risultato appare particolarmente significativo rispetto alla plausibilità di un discorso sulla "qualità relazionale dei servizi educativi" poiché attribuisce ad essi e alla loro capacità di valorizzare le risorse familiari, piuttosto che alle caratteristiche personali dei soggetti coinvolti, un potere enorme nel favorire la creazione di legami sociali e una funzione fondamentale nella creazione di benessere sociale e familiare. Che cosa si debba intendere con questo concetto, applicato ai servizi educativi in struttura, lo hanno detto i genitori dell'associazione Girasole. Sebbene le loro affermazioni mostrino la forza di una tendenza ancora persistente e prioritaria a identificare gli attributi della qualità di un

servizio per l'infanzia soprattutto nel suo capitale "strumentale" (e nella sua capacità di rispondere alle alte aspettative dei genitori in ambito educativo e di cura) più che nella sua capacità di valorizzare e generare legame sociale e familiare, non bisogna sottovalutare il fatto che alcuni genitori hanno invece già maturato una sensibilità che, pur non ponendo certamente in secondo piano l'importanza dei "classici" *standard* di qualità, individua proprio nella capacità di creare beni relazioni attivando relazioni sociali affidabili, cooperazione e reciprocità un attributo (talvolta principale) del "buon" asilo nido e della "buona" scuola dell'infanzia.

APPENDICE METODOLOGICA.

APPENDICE METODOLOGICA

Introduzione

Nel corso dell'elaborazione dei dati, mi sono avvalsa delle tecniche di analisi monovariata e bivariata. L'elaborazione e l'analisi dei dati presentati nella terza parte dell'elaborato si riferiscono sempre ai valori effettivi, cioè alle risposte effettivamente date dagli intervistati. Le motivazioni che spiegano questa scelta sono da ricondurre principalmente alla bassa numerosità della popolazione di riferimento. Questo ha imposto l'esigenza di tenere sotto controllo i *missing value* (le risposte non date), utili nella spiegazione e nell'interpretazione delle distribuzioni di frequenza delle risposte date dagli intervistati. Data la modesta dimensione della popolazione, inoltre, si è ritenuto opportuno inserire nelle tabelle, accanto alle frequenze percentuali, i valori assoluti relativi alle frequenze e alle relazioni fra variabili. Le frequenze assolute accanto a quelle percentuali permettono di commentare i risultati ottenuti in modo più corretto, per evitare i possibili equivoci che la dispersione dei casi all'interno delle singole celle ed un unico riferimento ai valori percentuali, potrebbero generare in fase di interpretazione dei risultati.

Questa breve appendice metodologica è divisa in due parti. La prima è dedicata alla costruzione delle variabili-indice. La seconda presenta il questionario con il listato delle frequenze in valori percentuali e assoluti.

La costruzione degli indici.

In fase di elaborazione dei dati sono stati costruiti cinque indici di relazionalità. L'indice è una variabile che sintetizza le informazioni contenute in altre, di cui è funzione, operativizzando un concetto complesso. La costruzione degli indici è avvenuta privilegiando l'affinità di significato degli indicatori (criterio semantico) e utilizzando il medesimo procedimento per tutti gli indici.

Una volta selezionate le variabili da aggregare nella misura sintetica, si è proceduto a sommare, per ogni intervistato, i valori riportati su ciascun gruppo di variabili e a dividere le sommatorie per il numero delle risposte effettivamente fornite. Si è operata infine una ricodifica, al fine di collocare ciascun caso in una delle categorie ordinate dell'indice: basso, medio e alto. Sono stati inseriti nella categoria “basso” i casi con scarti-tipo dalla media inferiori a 2, nella categoria “alto” quelli maggiori a 3 e nella categoria “medio” i restanti casi.

Di seguito si presentano le variabili costitutive di ogni indice di relazionalità e le categorie (con le rispettive frequenze) degli indici.

L' *Indice di relazionalità fra bambini* (Ind_BrB) è stato costruito utilizzando una sola variabile, la V35.1.

Ind_BrB	Valori assoluti	Valori percentuali
Medio	15	24,6
Alto	46	75,4
Totali	61	100,0

L' *Indice di relazionalità fra bambini ed educatori* (Ind_BrE) è stato costruito utilizzando le variabili V14.5 e V14.6.

Ind_BrE	Valori assoluti	Valori percentuali
Medio	16	26,2
Alto	45	73,8
Totali	61	100,0

L' *Indice di relazionalità fra genitori* (Ind_GrG) è stato costruito utilizzando le variabili V24.1 e V35.2.

Ind_BrE	Valori assoluti	Valori percentuali
Basso	3	4,9
Medio	41	67,2
Alto	17	27,9
Totali	61	100,0

L' *Indice di relazionalità fra bambini ed educatori* (Ind_BrE) è stato costruito utilizzando le variabili V14.5 e V14.6.

Ind_BrE	Valori assoluti	Valori percentuali
Medio	16	26,2
Alto	45	73,8
Totale	61	100,0

L' *Indice di relazionalità fra genitori ed educatori* (Ind_GrE) è stato costruito utilizzando le variabili V24.2 e V24.3.

Ind_BrE	Valori assoluti	Valori percentuali
Basso	2	3,3
Medio	38	63,3
Alto	20	33,3
Totale	61	100,0

Il questionario

A) INFORMAZIONI SUL COMPILATORE DEL QUESTIONARIO

Sesso:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Maschi	30	49,2
Femmine	31	50,8
Totale	206	100,0

Età in 2 classi:

	Valori assoluti	Valori percentuali
27-36	29	47,5
37-46	31	50,8
Non Risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Stato di nascita:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Italia	56	91,8
Altro Paese dell'Unione Europea	2	3,3
Paese non appartenente all'Unione Europea	3	4,9
Totale	61	100,0

Zona di residenza:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Centro urbano o centro del Comune di Reggio Emilia	15	24,6
Periferia urbana o periferia del Comune di Reggio Emilia	34	55,7
Altro Comune	11	18,0
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Stato civile:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Nubile/celibe	2	3,3
Coniugato/a	46	75,4
Divorziato/a - Separato/a	2	3,3
Convivente	11	18,0
Totale	61	100,0

Numero figli:

	Valori assoluti	Valori percentuali
1	41	67,2
2	20	32,8
Totale	61	100,0

Numero figli utenti del servizio:

	Valori assoluti	Valori percentuali
1	58	95,1
Non risposta	3	4,9
Totale	61	100,0

Titolo di studio:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Licenza media inferiore	8	13,1
Diploma scuola superiore – Liceo	34	55,7
Laurea – diploma universitario	19	31,1
Totale	61	100,0

Condizione professionale:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Operaio	10	16,4
Impiegato – insegnante	31	50,8
Commerciante – artigiano	7	11,5
Libero professionista	12	19,7
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Ruolo nell'associazione:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Consigliere	10	16,4
Non consigliere	51	83,6
Totale	61	100,0

Servizio utilizzato:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Nido	37	60,7
Scuola dell'infanzia	24	39,3
Totale	61	100,0

Anno di iscrizione:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Primo	24	39,3
Secondo	30	49,2
Terzo	6	9,8
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Spazio note

B) ACCESSO AL SERVIZIO

V1 Ha avuto difficoltà ad accedere a questo servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
No	61	100,0
Totale	61	100,0

V2 Prima dell'iscrizione di Suo/a figlio/a in questo servizio, è stato informato delle altre possibilità di inserimento di Suo/a figlio/a in altri servizi per l'infanzia offerti sul territorio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
No	9	14,8
Sì	52	85,2
Totale	61	100,0

V3 Quanto ritiene soddisfacenti le informazioni che ha ricevuto su questo servizio, al momento dell'iscrizione di Suo/a figlio/a?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	21	34,4
Abbastanza	40	65,6
Totale	61	100,0

V4 Ritieni che la quota pagata per questo servizio sia:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto alta	2	3,3
Alta	30	49,2
Giusta	27	44,3
Abbastanza contenuta	1	1,7
Totale	61	100,0

V5 Nel complesso, quanto ritieni soddisfacente la possibilità di accedere a questo servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto soddisfacente	23	37,7
Abbastanza soddisfacente	37	60,7
Totale	61	100,0

Spazio note

C) LA SCELTA DEL NIDO(SCUOLA DELL'INFANZIA)

Per quali motivi ha iscritto Suo/a figlio/a al nido (scuola dell'infanzia)?

	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante	N.R.
V6.1 Vicinanza a casa	45,9 (28)	23,0 (14)	19,7 (12)	9,8 (6)	1,6 (1)
V6.2 Vicinanza al posto di lavoro	34,4 (21)	31,1 (19)	18,0 (11)	13,1 (8)	3,3 (2)
V6.3 Impossibilità di accudire personalmente il/la bambino/a	67,2 (41)	11,5 (7)	13,1 (8)	4,9 (3)	3,3 (2)
V6.4 Indisponibilità di parenti/amici ad accudire il/la bambino/a	47,5 (29)	19,7 (12)	18,0 (11)	11,5 (7)	3,3 (2)
V6.5 Difficoltà nel reperire una baby sitter	23,0 (14)	8,2 (5)	24,6 (15)	37,7 (23)	6,6 (4)
V6.6 Elevato costo di una eventuale baby sitter	24,6 (15)	18,0 (11)	21,3 (13)	27,9 (17)	8,2 (5)
V6.7 Precedenti esperienze positive nello stesso servizio	14,8 (9)	8,2 (5)	6,6 (4)	47,5 (29)	23,0(14)
V6.8 Consigli di parenti, amici, conoscenti	19,7 (12)	37,7 (23)	14,8 (9)	23,0 (14)	4,9 (3)
V6.9 Libera scelta educativa	82,0 (50)	57,4 (35)	16,4 (10)	6,6 (4)	1,6 (1)

V7 Quando ha scelto questo servizio, sapeva già che era gestito da un'associazione di genitori?

	Valori assoluti	Valori percentuali
No	9	14,8
Si	52	85,2
Totale	61	100,0

V8 Chi Le ha comunicato la particolare gestione di questo servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
I servizi del Comune	17	27,9
L'associazione stessa	16	26,2
Parenti, amici, conoscenti	24	39,3
Altro (specificare)	3	4,9
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Per quali motivi ha scelto questa struttura?

	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante	N.R.
V9.1 Mancanza di posti in strutture pubbliche	55, 7 (34)	26,2 (16)	4,9 (3)	4,9 (3)	8,2 (5)
V9.2 Qualità superiore del servizio fornito dalle strutture private	26,2 (16)	29,5 (18)	26,2 (16)	11,5 (7)	6,6 (4)
V9.3 Maggiore flessibilità	9,8 (6)	27,9 (17)	37,7 (23)	13,1 (8)	11,5 (7)
V9.4 Precedenti esperienze positive nella stessa struttura	6,6 (4)	9,8 (6)	13,1 (8)	42,6 (26)	27,9 (17)
V9.5 Consigli d parenti, amici, conoscenti	29,5 (18)	21,3 (13)	26,2 (16)	16,4 (10)	6,6 (4)
V9.6 Volevo partecipare alla realizzazione del servizio	4,9 (3)	21,3 (13)	37,7 (23)	27,9 (17)	8,2 (5)

Spazio note

D) GLI AMBIENTI DEL SERVIZIO

V10 Nel complesso, quanto ritiene soddisfacenti gli ambienti del servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	34	55,7
Abbastanza	27	44,3
Totale	61	100,0

Potrebbe indicare ora quanto ritiene soddisfacente ogni singolo aspetto dell'ambiente del nido-scuola dell'infanzia che frequenta Suo/a figlio/a?

	Molto	Abbastanza	Poco	N.R.
V11.1 Dimensione dei locali	47,5 (29)	49,2 (30)	3,3 (2)	0,0 (0)
V11.2 Accoglienza dei locali	67,2 (41)	32,8 (20)	0,0 (0)	0,0 (0)
V11.3 Sicurezza dell'edificio e dei locali	41,0 (25)	54,1 (33)	4,9 (3)	0,0 (0)
V11.4 Pulizia dei locali	73,8 (45)	26,2 (16)	0,0 (0)	0,0 (0)
V11.5 Disponibilità di spazi verdi	59,0 (36)	27,9 (17)	13,1 (8)	0,0 (0)
V11.6 Disponibilità di giochi	50,8 (31)	42,6 (26)	4,9 (3)	1,6 (1)
V11.7 Disponibilità di altro materiale didattico ed educativo	49,2 (30)	45,9 (28)	4,9 (3)	0,0 (0)

Spazio note

E) STILE DI LAVORO DEGLI OPERATORI DEL SERVIZIO

V12 Trova chiaro e semplice il linguaggio degli operatori?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	15	24,6
Abbastanza	46	75,4
Totale	61	100,0

V13 Quanto è soddisfatto della capacità di ascolto degli operatori nei Suoi confronti?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	2	59,0
Abbastanza	23	37,7
Poco	36	3,3
Totale	61	100,0

Quanto è soddisfatto dei seguenti aspetti del lavoro degli operatori?

	Molto	Abbastanza	Poco
V14.1 Competenza	60,7 (37)	37,7 (23)	1,6 (1)
V14.2 Cortesia	75,4 (46)	23,0 (14)	1,6 (1)
V14.3 Disponibilità	67,2 (41)	29,5 (18)	3,3 (2)
V14.4 Capacità di coin-volgere i genitori	45,9 (28)	47,5 (29)	6,6 (4)
V14.5 Rapporto degli operatori con i bambini	68,9 (42)	29,5 (18)	1,6 (1)
V14.6 Rapporto degli operatori con Suo/a figlio/a	70,5 (43)	29,5 (18)	0,0 (0)
V14.7 Serenità dell'ambiente educativo	67,2 (41)	29,5 (18)	1,6 (1)

V15 in 2 classi Può descrivere brevemente il rapporto che Suo/a figlio/a ha stabilito con gli/le educatori/trici?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Neutralità affettiva	39	63,9
Affettività	16	26,2
Non risposta	6	9,8
Totale	61	100,0

V16 in 2 classi Può descrivere brevemente il rapporto che Lei ha stabilito con gli/le educatori/trici?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Distaccato	4	6,6
Neutralità affettiva	32	52,5
Affettività	17	27,9
Non risposta	8	13,1
Totale	61	100,0

Può indicare cosa cambierebbe in più o in meno dei seguenti aspetti del servizio? (Indicare per ciascuna voce se si desidererebbe cambiare in misura maggiore, in misura minore o se si lascerebbe uguale)

	Più	Uguale	Meno	N.R.
V17.1 Numero delle educatrici	41,0 (25)	59,0 (49)	0,0 (0)	0,0 (0)
V17.2 Numero dei bambini per educatrice	11,5 (7)	50,8 (31)	36,1 (22)	1,6 (1)
V17.3 Attività proposte ai bambini	32,8 (29)	62,3 (28)	3,3 (2)	1,6 (1)
V17.4 Elasticità dell'orario giornaliero di entrata-uscita	29,5 (18)	67,2 (41)	1,6 (1)	1,6 (1)
V17.5 Apertura annuale del nido/scuola dell'infanzia	29,5 (18)	67,2 (41)	1,6 (1)	1,6 (1)
V17.6 Coinvolgimento dei genitori	21,3 (13)	77,0 (47)	1,6 (1)	0,0 (0)

V18 Nel complesso, quanto ritiene soddisfacente lo stile di lavoro degli operatori?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	32	52,5
Abbastanza	27	44,3
Poco	2	3,3
Totale	61	100,0

Spazio note

F) ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEL SERVIZIO

V19 Quanto è soddisfatto della gestione del servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	33	54,1
Abbastanza	28	45,9
Totale	61	100,0

V20 Il servizio si è dimostrato capace di rispondere alle Sue esigenze?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	27	44,3
Abbastanza	34	55,7
Totale	61	100,0

V21 È soddisfatto delle informazioni che periodicamente riceve sul servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	5	8,2
Abbastanza	31	50,8
Poco	23	37,7
Non risposta	2	3,3
Totale	61	100,0

V22 Nel complesso, quanto ritiene soddisfacente l'organizzazione del servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	25	41,0
Abbastanza	34	55,7
Poco	2	3,3
Totale	61	100,0

Spazio note

G) COINVOLGIMENTO DEI GENITORI

V23 Secondo lei è giusto che i genitori vengano coinvolti nelle decisioni che riguardano il servizio di nido/scuola dell'infanzia in cui sono iscritti i loro figli?

	Valori assoluti	Valori percentuali
No	3	4,9
Sì	55	90,2
Non so	3	4,9
Totale	61	100,0

V23.1 Perché?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Risposta	31	50,8
Non risposta	30	49,2
Totale	61	100,0

Quanto ritiene soddisfacente la frequenza con cui effettua le seguenti attività?

	Molto	Abbastanza	Poco	Per Niente	N.R.
V24.1 Scambio di informazioni con gli altri genitori	16,4 (10)	57,4 (35)	19,7 (12)	4,9 (3)	1,6 (1)
V24.2 Assemblee con gli educatori	19,7 (12)	68,9 (42)	8,2 (5)	1,6 (1)	1,6 (1)
V24.3 Colloqui individuali fra genitori e educatori	24,6 (15)	60,7 (37)	6,6 (4)	3,3 (2)	4,9 (3)
V24.4 Comunicazione giornaliera ai genitori sulle attività svolte dai bambini	42,6 (26)	41,0 (25)	13,1 (8)	3,3 (2)	0,0 (0)
V24.5 Attività proposte ai genitori	24,6 (15)	57,4 (35)	16,4 (10)	0,0 (0)	1,6 (1)

Quanto ritiene soddisfacente la possibilità che attualmente ha di:

	Molto	Abbastanza	Poco	Per Niente	N.R.
V25.1 Esprimere le Sue esigenze	26,2 (16)	65,6 (40)	6,6 (16)	1,6 (1)	0,0 (0)
V25.2 Visionare il materiale utilizzato da Suo/a figlio/a	47,5 (29)	50,8 (31)	1,6 (1)	0,0 (0)	0,0 (0)
V25.3 Essere coinvolto nella realizzazione delle attività	32,8 (20)	55,7 (34)	11,5 (7)	0,0 (0)	0,0 (0)
V25.4 Incontrare gli altri genitori	14,8 (9)	63,9 (39)	18,0 (11)	1,6 (1)	1,6 (1)

V26 Sente di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano il servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Sempre	3	4,9
Quasi sempre	19	31,1
Qualche volta	28	45,9
Quasi mai	7	11,5
Mai	3	4,9
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

V27 Con che frequenza partecipa agli incontri che il servizio organizza per/con i genitori?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Sempre	18	29,5
Quasi sempre	17	27,9
Qualche volta	14	23,0
Quasi mai	9	14,8
Mai	3	4,9
Totale	61	100,0

V28 Rispetto a quello che Si aspettava quando ha iscritto Suo/a figlio/a al nido/scuola dell'infanzia, la Sua sensazione di essere coinvolto nel servizio oggi è

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto più elevata	6	9,8
Più elevata	26	42,6
Uguale	27	44,3
Inferiore	1	1,6
Decisamente inferiore	1	1,6
Totale	61	100,0

Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

	Molto	Abbastanza	Poco	Per Niente	N.R.
V29.1 I genitori dovrebbero partecipare all'organizzazione del servizio	36,1 (22)	54,1 (33)	9,8 (6)	0,0 (0)	0,0 (0)
V29.2 I genitori dovrebbero partecipare alla gestione del servizio	26,2 (16)	47,5 (29)	23,0 (14)	3,3 (2)	0,0 (0)
V29.3 I genitori dovrebbero partecipare ai momenti ludici (giochi con i bambini, feste, ecc.)	45,9 (28)	39,3 (24)	11,5 (7)	3,3 (2)	0,0 (0)
V29.4 I genitori non dovrebbero essere coinvolti	3,3 (2)	8,2 (5)	24,6 (15)	60,7 (37)	3,3 (2)

V30 Nel complesso, quanto ritiene soddisfacente il Suo coinvolgimento nel servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	10	16,4
Abbastanza	45	73,8
Poco	5	8,2
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

Spazio note

H) RISULTATI DEL SERVIZIO

V31 Come definirebbe il rapporto che Lei ha con gli altri genitori?

	Valori assoluti	Valori percentuali
In alcuni casi di conoscenza e in altri di amicizia	32	52,5
Di conoscenza	19	31,1
Nessun rapporto	9	14,8
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

V32 La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita di Suo/a figlio/a?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	31	50,8
Abbastanza	25	41,0
Poco	3	4,9
Per niente	2	3,3
Totale	61	100,0

V33 La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la Sua qualità di vita?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	17	27,9
Abbastanza	35	57,4
Poco	5	8,2
Per niente	3	4,9
	1	1,6
Totale	61	100,0

V34 La frequentazione di questo servizio quanto ha migliorato la qualità di vita della Sua famiglia?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto	15	24,6
Abbastanza	38	62,3
Poco	4	6,6
Per niente	3	4,9
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

V35 Secondo Lei, questo servizio

	Molto	Abbastanza	Poco	Per Niente
V35.1 Favorisce la creazione di nuove amicizie tra i bambini	75,4 (46)	24,6 (15)	0,0 (0)	0,0 (0)
V35.2 Favorisce la creazione di nuove amicizie tra i genitori	27,9 (17)	41,0 (25)	27,9 (17)	3,3 (2)
V35.3 Aumenta il benessere dei bambini	62,3 (38)	34,4 (21)	3,3 (2)	0,0 (0)
V35.4 Aumenta la tranquillità dei genitori	60,7 (37)	34,4 (21)	3,3 (2)	1,6 (1)
V35.5 Aiuta i genitori nel loro compito educativo verso i propri figli	60,7 (37)	34,4 (21)	3,3 (2)	1,6 (1)
V35.6 Produce effetti solo per i bambini	4,9 (3)	14,8 (9)	54,1 (33)	26,2 (16)

Spazio note

I) VALUTAZIONE DEL SERVIZIO

V36 Indichi una sola risposta fra le seguenti affermazioni:

	Valori assoluti	Valori percentuali
Questo servizio ha migliorato il rapporto con mio figlio/a	31	50,8
Questo servizio non ha né migliorato, né peggiorato il rapporto con mio figlio/a	27	44,3
Altro (specificare)	1	1,6
Non risposta	2	3,3
Totale	61	100,0

V37 Consiglierebbe il servizio ad altre persone?

	Valori assoluti	Valori percentuali
No	1	1,6
Sì	57	93,4
Non so	2	3,3
Non risposta	1	1,6
Totale	61	100,0

V38 in 2 classi Quali sono, a Suo avviso, i “punti forti” di questo servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Aspetti organizzativi e pedagogici	32	52,5
Aspetti relazionali	13	21,3
Non risposta	16	26,2
Totale	61	100,0

V39 Quali sono, a Suo avviso, i “punti deboli” di questo servizio?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Aspetti legati all'autogestione	6	9,8
Aspetti organizzativi	15	24,6
Aspetti gestionali e finanziari	3	4,9
Aspetti pedagogici	7	11,5
Non sa	7	11,5
Non risposta	27	37,7
Totale	61	100,0

Quali sono le tre caratteristiche che ritiene di maggiore importanza per definire “buono” un servizio di nido/scuola dell’infanzia?

		Valori assoluti	Valori percentuali
V40.1 Prima	Aspetti organizzativi e pedagogici	46	75,4
	relazionali	3	4,9
	Non risposta	12	19,7
V40.2 Seconda	Aspetti organizzativi e pedagogici	38	62,3
	relazionali	8	13,1
	Non risposta	15	24,6
V40.3 Terza	Aspetti organizzativi e pedagogici	36	59,0
	relazionali	8	13,1
	Non risposta	17	27,9

V41 Come definirebbe la Sua esperienza in questo servizio nell’ultimo anno scolastico?

	Valori assoluti	Valori percentuali
Molto positiva	22	36,1
Positiva	34	55,7
Né positiva, né negativa	2	3,3
Negativa	1	1,6
Non risposta	2	3,3
Totale	61	100,0

Spazio note

Riferimenti bibliografici

Adams, R.

1996 *Social Work and Empowerment*, London, Macmillan.

Archer, M.

1995 *Realist Social Theory: the Morfogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, trad. it. *La morfogenesi della società*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

2003 *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press, trad. it. *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Gardolo, Erickson, 2006.

Arcidiacono, C., Gelli, B. e Putton, A. (a cura di)

1996 *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*, Milano, FrancoAngeli.

Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A. e Trigilia, C.

2001 *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino.

Ballarino, G. e Bernardi, F.

2001 *Uso di dati time-budget per lo studio delle risorse familiari: capitale sociale e culturale dei genitori dei bambini in età scolare in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», vol XLV, n. 25, 1, pp. 7-36.

Barazzoni, R.

1985 *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella*, Edizioni Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia.

Barbagli, M., Castiglioni, M. e Dalla Zanna, G.

2003 *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli, M e Saraceno, C.

1997 *Lo stato delle famiglie in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Beck, U.

2000 *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino.

Berloff, G.

2005 *Il ruolo economico della famiglia nel contesto sociale: alcune evidenze*, in Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*. Vol. II, 125-148.

Bertocchi, F.

2004 *Sociologia delle generazioni*, Padova, Cedam.

2006a *Perché la famiglia è una istituzione sociale unica e infungibile*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 9, n. 1, Milano, FrancoAngeli, pp. 135-152.

2006b (a cura di) *La famiglia: decostruzioni e ridistinzioni*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 9, n. 1, Milano, FrancoAngeli.

Biondani, C.

1998 *La qualità dei servizi sociali destinati alla famiglia: esperienze e prospettive*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 1, n. 3, Milano, FrancoAngeli.

Blangiardo, G. C.

2001 *Osserviamo i cambiamenti socio-demografici della famiglia in Italia*, in Rossi (a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Roma, Carocci, pp. 41-61.

2005 *Denatalità e famiglia: tendenze e problematiche*, in Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Vol. I, Bologna, Il Mulino, pp. 53-71.

Bloor, M. et al.

2001 *Focus Groups in Social Research*, London, Sage, trad. it. *I focus group nella ricerca sociale*, Spini di Gardolo, Trento.

Boccacin, L.

1998 *L'associazionismo familiare di self help come possibile vettore di cittadinanza societaria*, in «Sociologia e politiche sociali», 1, 3, pp. 153-179.

Boccacin, L. e Marta, E. (a cura di)

2003 *Giovani-adulti, famiglie e volontariato. Itinerari di costruzione dell'identità personale e sociale*, Milano, Unicopoli.

Bondioli, A. e Ghedini, P.O.

2000 *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Azzano San Paolo, Junior.

- Borgatti, S.P. *et al.*
- 2005 *Network Measures of Social Capital*, in «Connections», 21, 2, pp. 27-36, trad. it. *Le misure reticolari del capitale sociale*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 8, 1, pp. 91-100, 2005.
- Bourdieu, P.
- 1980 *Le Capital Social: Notes Provisoires*, in «Acte de la Recherche en Sciences Sociales», 3, pp. 2-3.
- 1986 *The Form of Capital*, in J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bratti, M.
- 2003 *Labour Force Participation and Marital Fertility of Italian Women: the Role of Education*, in «Journal of Population Economics», 16, pp. 525-554.
- Bratti, M., Del Bono, E. e Vuri, D.
- 2003 *New Mothers' Labour Force Participation in Italy: the Role of Job Characteristics*, in «Iza Discussion Paper», 1111.
- Breschi, M. e Livi Bacci, M. (a cura di)
- 2003 *Bassa fecondità italiana tra costrizioni economiche e cambio di valori: presentazioni delle indagini e dei risultati*, Udine, Universitaria Udinese.
- Bretschneider, S., Marc-Aurele, F. e Wu, J.
- 2004 *"Best Practice" Research: a Methodological Guide for the Perplexed*, Journal of Public Administration Research and Theory, Vol. 15, n. 2, pp. 307-323,
- Bruner, J.
- 1996 *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*, Collana «I Taccuini», 5, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, Comune di Reggio Emilia.
- Bruni, L.
- 2006 *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*, Milano, Mondadori
- Bryman, A.
- 1988 *Quantity and Quality in Social Research*, London, Routledge.

- Bulmer, M.
1987 *Le basi della community care: sociologia delle relazioni informali di cura*, Trento, Erickson.
- Burt, R.
2000 *The Network Structure of Social Capital*, in R.I. Sutton e B.M. Staw (eds.), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich, CT, JAI Press, pp. 345-423.
2002 *The Social Capital of Structural Holes*, in M.F. Guillén, R. Collins, P. England e M. Meyer (eds.), *The New Economic Sociology: Developments in an Emerging Field*, New York, Sage, trad. it. *Il capitale sociale dei buchi strutturali*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 1, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 49-90.
- Caillé,
1998 *Le Tiers paradigme. Antropologie philosophique du don*, trad. it. *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.
- Cambi, I e Monini, T.
1996 *La mappa dei nuovi servizi italiani per l'infanzia e le famiglie*, in «Gift», suppl. al n. 4, Comune di Ferrara.
- Campbell, D.
1975 *Degrees of Freedom and the Case Study*, in «Comparative Political Studies», 8, 178-193.
- Campioni, L., Finelli, A. Tagliavento, M.T. (a cura di), Regione Emilia-Romagna, Osservatorio infanzia adolescenza,
2005 *Crescere in Emilia-Romagna: primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. Anno 2005*, Azzano San Paolo, Junior.
- Casey, J.
1989 *The History of the Family*, Basil Blackwell, New York, trad. it. *La famiglia nella storia*, Laterza, Roma, 1999.
- Cecchi, S.
2002 *I gruppi di auto-mutuo aiuto e di empowerment delle famiglie*, in P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie*, Roma, Carocci, pp. 169-204.
- Ceppi, G. e Zini, M. (a cura di)
1999 *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Ed. Reggio Children, Reggio Emilia.

- Chiesi, A.M.
- 1999 *L'analisi dei reticoli*, Milano, FrancoAngeli.
- 2003 *Problemi di rilevazione empirica del capitale sociale*, in «Inchiesta», 33, 139.
- Chiuri, M.C.
- 2000 *Quality and Demand of Child Care and Female Labour Supply in Italy*, in «Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations», 14 (1), pp. 97-118.
- Claparède, E.
- 1905 *Psychologie de l'enfant et pedagogie sperimentale*, Genere, Librairie Kundig, trad. it., *Pedagogia sperimentale: i metodi*, Firenze, Editrice Universitaria, 1956.
- 1930 *Le developpement mental*, Neuchatel, Delachaux et Niestle, trad. it., *Psicologia del fanciullo: lo sviluppo mentale*, Firenze, Editrice Universitaria, 1955.
- Cnel-Istat
- 2003 *Maternità e partecipazione delle donne al mercato del lavoro tra vincoli e strategie di conciliazione*, Seminario, Roma 2 dicembre, www.istat.it/istat/eventi/cnel2003.
- Coleman, J. S.
- 1988 *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «American Journal of Sociology», 94, S95-S120.
- 1990 *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Colozzi, I.
- 1998 *Cosa significa migliorare la qualità nelle aziende sanitarie: una introduzione al tema*, in «Sociologia e politiche sociali», 1,2, pp. 9-28.
- Comune di Reggio Emilia, Ufficio statistiche,
- 1999-2005 *Popolazione residente straniera per area di provenienza e sesso dal 1991 al 2005*, www.municipio.re.it/statistica/statisti.nsf/DocumentID/309C93F0B6706E4FC1256FA9003B9BFA?opendocument.
- Coontz, S.
- 2006 *Historical Perspective on Family Studies*, in «Journal of Marriage and the Family», 62, 2, pp. 283-297, trad. it. *Prospettive storiche negli studi sulla famiglia*, in «Sociologia e politiche sociali», 9, 1, pp. 9-36.

- Cooper, J.
1989 *From Casework to Community Care*, in «British Journal of Social Work», 19, pp. 177-188.
- Corbetta, P.
1999 *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corrao, S.
2002 *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- Corsaro, W. A.
1997 *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge, trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino.
- Craig, G. e Mayo, M.
1995 *Community Empowerment: a Reader in Participation and Development*, London, Zed books.
- Cunningham, H.
1995 *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, Longman, New York, trad. it. *Storia dell'infanzia XVI - XX secolo*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A.
1999 *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London, Routledge Falmer, trad. it. *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Children, Reggio Emilia, La reggiana, 2003.
- Dallago, L.
2006 *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci.
- Dal Pra Ponticelli, M.
1987 *Lineamenti di servizio sociale*, Roma, Astrolabio.
- Del Boca, D.
2002 *The Effect of Child Care and Part Time Opportunities in Participation and Fertility Decision in Italy*, in «Journal of Population Economics», 15, pp. 549-573.
- De Pasquale, A.
2002 *Il sostegno alla genitorialità*, in P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie*, Roma, Carocci.
- Dewey, J.
1897 *My Pedagogic Creed*, in «The School Journal», Vol. LIV, 3 (January 16, 1897), pp. 77-80, trad. it., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.

Di Nicola, P.

2002a *Prendersi cura delle famiglie*, Roma, Carocci.

2002b *Amichevolmente parlando. La costruzione di relazioni sociali in una società di legami deboli*, Milano, FrancoAngeli.

2004 (a cura di) *Reti in movimento, politica della prossimità e società civile*, Milano, FrancoAngeli.

2006 *Dalla società civile al capitale sociale: reti associative e strategie di prossimità*, Milano, FrancoAngeli.

Donati, P.

1991 *Teoria relazionale della società*, Milano, FrancoAngeli.

1993 *La cittadinanza societaria*, Roma, Laterza.

1998a *Manuale di sociologia della famiglia*, Bari, Edizioni Laterza.

1998b (a cura di) *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*, Padova, Cedam.

2000 (a cura di), *Il welfare della società civile*, Milano, FrancoAngeli.

2001a (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della «pluralizzazione»*, Settimo Rapporto Cisl sulla Famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo.

2001b *Famiglia, famiglie: coniugare identità e pluralità*, in Id. (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della «pluralizzazione»*, Settimo Rapporto Cisl sulla Famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, pp. 461-496.

2001c *Le politiche familiari "societarie": una nuova configurazione oltre il compromesso lib/lab*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 4, 3, pp. 81-109.

2002 *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, FrancoAngeli.

2003a *Sociologia delle politiche familiari*, Roma, Carocci.

2003b (a cura di) *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Cinisello Balsamo, San Paolo.

2004 *Che cosa Produce: il ruolo societario*, in Donati, P. e Colozzi, I., *Il privato sociale che emerge: realtà e dilemmi*, Bologna, Il Mulino.

2006a *L'analisi relazionale: regole, quadro metodologico, esempi*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Padova, Cedam, pp.194-251.

- 2006b *Un nuovo modo di analizzare, valutare e implementare le buone prassi nei servizi alla famiglia: il modello relazionale*, in P. Donati e R. Prandini (a cura di), *Buone pratiche e servizi innovative per la famiglia*, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Milano, FrancoAngeli, pp. 546-567.
- Donati, P. e Colozzi, I. (a cura di)
- 2006a *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia: luoghi e attori*, Milano, FrancoAngeli.
- 2006b *Il ruolo del capitale sociale nei processi di socializzazione: un confronto fra scuole statali e di privato sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- 2006c *Il significato del paradigma relazionale per la comprensione e l'organizzazione della società: una visione «civile»*, in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Bologna, Il Mulino, pp. 51-113.
- Donati, P. e Prandini, R.
- 2003 *Associare le associazioni familiari : esperienze e prospettive del forum*, Roma, Città nuova.
- 2006 (a cura di) *Buone pratiche e servizi innovative per la famiglia*, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Milano, FrancoAngeli.
- Donati, P., Colozzi, I., Prandini, R. e Tronca, L.
- 2006 *Tre forme di capitale sociale tra famiglia e scuola: chi e come genera beni relazionali nei processi di socializzazione delle nuove generazioni?*, in P. Donati e I. Colozzi, *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia: luoghi e attori*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-62.
- Donolo, C.
- 2005 *Dalle politiche pubbliche alle pratiche sociali nella produzione di beni pubblici? Osservazioni su una nuova generazione di policies*, in «Stato e Mercato», 73, pp. 34-65.
- Durkheim, E.
- 1895 *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan, trad. it. *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963.
- Eckstein, H.
- 2000 *Case Study and Theory in Political Science*, in R. Gomm, M. Hammersley e P. Foster, *Case Study Method. Key Issues, Key Texts*, London, Sage, pp. 119-164.

- Edwards, C.P., Gandini, L. e Forman, G.E. (eds)
- 1993 *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ, Ablex, trad. it. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 1995.
- Eurostat
- 2004 *How Europeans Spend Their Time. Everyday Life of Wwomen and Men: Data 1998-2002*, Lussemburgo, Statistical Office of the European Communities.
- Ferrière, A.
- 1920 *L'école active*, Genere, Editions Forum, 4. ed., trad. it., *La scuola attiva*, Firenze, Marzocco, 1947.
- Folgheraiter, F.
- 1994 (a cura di) *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro sociale*, Trento, Erickson.
- 2000 *L'utente che non c'è: lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*, Trento, Erickson.
- 2005a *I servizi sociali relazionali*, in P. Donati e P. Terenzi (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, Milano, FrancoAngeli, 169-179.
- 2005b *Servizi relazionali*, in «Lavoro sociale», 5, 1, pp. 131-140.
- 2006a *La scuola e il capitale sociale*, in F. Folgheraiter, *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni (oltre i Piani di zona)*, Trento, Erikson.
- 2006b *I servizi relazionali*, in F. Fogheraiter, *La cura delle reti*, Trento, Erickson, pp. 211-223.
- Folgheraiter, F e Donati, P.
- 1997 *Community care: teoria e pratica del lavoro sociale di rete*, Trento, Erickson.
- Forsé, M. e Tronca, L. (a cura di)
- 2005a *Capitale sociale e analisi dei reticoli*, «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 1, Milano, FrancoAngeli.
- 2005b *Interazionismo strutturale e capitale sociale*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 1, Milano, FrancoAngeli, 7-22.
- Fraire, M.
- 2003 *I Bilanci del Tempo e le indagini sull'Uso del tempo. Analisi trasversali e analisi longitudinali nell'uso del tempo umano giornaliero*, in «Sociologia e Ricerca Sociale», Anno XXIV, 71.

- 2004 *I Bilanci del Tempo e le Indagini sull'Uso del Tempo (Time Budgets Studies-TBS and Time-Use Surveys- TUS). Metodologie di rilevazione e analisi statistica dei dati sull'uso del tempo umano giornaliero*, Roma, CISU.
- 2006 *Multiway Data Analysis for Comparing Time Use in Different Countries. Application to Time-Budgets at Different Stages of Life in Six European Countries*, in «Electronic Journal of Time Use Research», University of Luneburg, 3, 1.
- Fukuyama, F.
- 1999 *Social Capital and Civil Society*, George Mason University, The Institute of Public Policy, October 1.
- Gadrey, J. e Zarifian, P.
- 2002 *L'émergence d'un mode de service: enjeux et réalités*, Paris, Liaisons.
- Godbout, J. D.
- 1992 *L'esprit du don*, trad. it. *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993 (in collaborazione con A. Caillé).
- Goody, J.
- 2000 *The European Family: an Historico-Anthropological Essay*, Oxford, Blackwell, trad. it. *La famiglia nella storia europea*, Laterza, Roma.
- Greenbaum, T.L.
- 1998 *The Handbook for Focus Group Research*, 2. ed, Thousand Oaks, Sage.
- Gruppo di approfondimento "Identità e funzioni dei Consigli Infanzia Città"
- 2002 *Carta dei Consigli Infanzia Città*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, Comune di Reggio Emilia.
- Hamilton, D.
- 1981 *Generalization in the Educational Sciences: Problems and Purposes*, in T.S. Popkewitz e R. Tabachnick (eds.), *The Study of Schooling: Field-Based Methodologies in Educational Research and Evaluation*, New York, Praeger, 227-241.
- Hantrais, L. L. e Letablier, M. Th.
- 1994 *Construxtions et deconstruction de la famille en Europe*, in «Recherches et prévisions», 37, pp. 1-10.
- Istat
- 2004 *Rapporto annuale*.
- 2005 *Rapporto Annuale*.

- 2007 *Il matrimonio in Italia: un'istituzione in mutamento*. Anni 2004-2005.
- 2007 *Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, Famiglia e soggetti sociali, Indagini multiscopo sulle famiglie.
- 2007 *Aspetti della vita quotidiana*, Indagini multiscopo sulle famiglie, Famiglia e soggetti sociali.
- 2007 *L'uso del tempo*, Indagine multiscopo sulle famiglie, Anni 2002-2003. Famiglia e società.
- Jenks, C.
- 1982 *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, London, Batsford Academic.
- Kemmis, S.
- 1980 *The Imagination of the Case and the Invention of the Study*, in H. Simons (ed.), *Toward a Science of the Singular*, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, pp. 93-142.
- Landuzzi, G.
- 1998 *Nuovi servizi per e della famiglia*, in «Sociologia e politiche sociali», 1, 3, pp.185-192.
- Laville, J.L.
- 1991 *Le nouveaux services de proximité: prolongements et rupture par rapport à l'économie sociale*, in «Revue des études coopératives mutualistes et associatives», 39, 242, pp. 100-110.
- 1992 *Associations et services de proximité*, in «Revue des études coopératives mutualistes et associatives», 44-45, 247, pp. 194-198.
- 1998 *I servizi relazionali tra nuove forme d'occupazione e nuova partecipazione*, in «Sociologia del lavoro», 69, pp. 57-100.
- Lin, N.
- 1999 *Building a Network Theory of Social Capital*, in «Connections», 22, 1, pp. 28-51.
- 2001 *Social Capital. A Theory of Social Structure*, New York, Cambridge University Press.
- Lindemann, E. C.
- 1924 *Social Discovery: an Approach to the Study of Function Groups*, Republic Publishing, New York.
- Lorenzi, O., Borghi, E. e Canovi, A. (a cura di)
- 2001 *Una storia presente. L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*, Reggio Emilia, RSLibri.

Lucchini, M. e Sarti, S.

2005 «*Tipi familiari*» e dinamiche di mutamento, in Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Vol. I, Bologna, Il Mulino, pp. 113-140.

Lynd, R.S. e Lynd, H.M.,

1929 *Middletown: a Study in American Culture*, New York, Harcourt Brace.

1937 *Middletown in Transition*, New York, Harcourt Brace.

Maccarini, A.

2003 *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, Cedam.

2006 *Sociologia dell'educazione e politiche educative nella società complessa: contributi per una svolta relazionale*, in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Bologna, Il Mulino, pp. 195-247.

Magatti, M.

2005 *Il potere istituyente della società civile*, Roma-Bari, Laterza.

Maguire, L.

1983 *Understanding Social Networks*, Beverly Hills, CA, Sage, trad. it. *Il lavoro sociale di rete*, Trento, Erickson, 1987.

Malaguzzi, L.

1971 *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*, Atti del seminario, Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971, Roma, Editori Riuniti.

1972 (a cura di), *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti.

1985 *Quando la notizia arrivò*, in R. Barazzoni, *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella*, Edizioni Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia, pp. 13-15.

1993 *History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini*, in C.P. Edwards, L. Gandini, e G.E. Forman (eds), *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 41-89, trad. it. *La storia, le idee, la cultura*, in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 1995, pp. 43-112.

Marradi, A.

1995 *L'analisi monovariata*, Milano, FrancoAngeli.

Martinelli, F. e Gadrey, J.

2000 *L'economia dei servizi*, Bologna, Il Mulino.

- Martini, M.
2002 *La negazione della famiglia come soggetto: l'iniquità del trattamento fiscale*, dattiloscritto.
- Mauss, M.
1923-24 *Essai sur le don*, trad. it. *Saggio sul dono*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino, 1965.
- Mayall, B.
1996 *Children, Health and the Social Order*, Buckingham, Open University Press.
- Mayntz, R.
1999 *La teoria della governance: sfide e prospettive*, in «Rivista italiana di scienza politica», XXIX, 1 pp. 3-21.
- Means, R. e Smith, R.
1994 *Community Care: Policy and Practice*, Hampshire, London, MacMillan.
- Murgatroyd, S. e Morgan, C.
1993 *Total Quality Management and the School*, Buckingham, Open University Press.
- Myers, S., Smith e H. Martins, L.
2004 *Conducting Best Practice Research in Public Affairs*, Center for Community Partnership College of Health & Public Affairs – University of Central Florida, n. 3.
- Negri, N. e Saraceno, C.
1996 *Le politiche contro la povertà in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Oldini, R.
2004 *(tra) Nido (e) Famiglia. Un servizio innovativo per l'infanzia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Parsons, T.
1972 *Definitions of Health and Illness in the Light of Americans Values and Social Structure*, in E.G. Jaco (ed.), *Patients, Physicians and Illness*, New York, Free Press, pp. 107-127.
1978 *Action Theory and the Human Condition*, New York, The Free Press.
- Parsons, T. e Smelser, N.J.
1956 *Economy and Society*, New York, Free Press, trad. it. *Economia e società*, Milano, FrancoAngeli.
- Patton, M. Q.
1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage.

Pavolini, E.

2003 *Le nuove politiche sociali: i sistemi di welfare fra istituzioni e società civile*, Bologna, Il mulino.

Payne, M.

1986 *Social Care in the Community*, London, Macmillan.

1995 *Case Management e servizio sociale: la costruzione dei piani assistenziali individualizzati nelle cure di comunità*, Trento, Erickson.

Play +

2005 *Play + soft. Arredi per l'infanzia*, Reggio Emilia, Play +.

Prandini, R.

1998 *Le radici fiduciarie del legame sociale*, Milano, FrancoAngeli.

2000 *Opening gift. Offrire la fiducia. Riflessioni sulla possibilità del legame sociale*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 3, 2, pp.79-118.

2001 *I diritti della famiglia e le «famiglie» del diritto. Identità e pluralismo nelle relazioni tra società, diritto e famiglia*, in P. Donati (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della «pluralizzazione»*, Settimo Rapporto Cisf sulla Famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, pp. 405-460.

2002 *La sperimentazione dell'educatore familiare nella Provincia di Bologna. Cultura dei servizi relazionali e processi di implementazione di un welfare societario possibile*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 5, 3, pp. 95-132.

2005a *I servizi all'infanzia di «terza generazione» in Italia e in Europa. Dall'accoglienza alla conciliazione fino alle politiche per la qualità dei tempi: esempi di buone pratiche in un'ottica relazionale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e lavoro: dal conflitto a nuove sinergie*, Nono Rapporto Cisf sulla Famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo.

2005b *L'associazionismo genera davvero fiducia? Riflessioni sulla concettualizzazione, misurazione e teoria del capitale sociale*, in «Non Profit», 3, pp. 577-604.

2006 *I servizi relazionali per la famiglia*, in «Studi interdisciplinari sulla famiglia», Milano, Vita e Pensiero, 21, pp. 199-211.

Prati, S., Lo Conte, M. e Talucci, V.

2003 *Le strategie di conciliazione e le reti formali e informali di sostegno alle famiglie con figli piccoli parentali*, Seminario, Roma 2 dicembre, www.istat.it/istat/eventi/cnel2003/PratiLoConteTalucci.pdf.

- Provincia di Reggio Emilia,
 2001/2002 *Annuari scuola reggiana*, Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei, www.centrodocumentazione06.provincia.re.it
 2002/2003 *Annuari scuola reggiana*. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei, www.centrodocumentazione06.provincia.re.it
 2003/2004 *Annuari scuola reggiana*. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei, www.centrodocumentazione06.provincia.re.it
 2004/2005 *Annuari scuola reggiana*. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei, www.centrodocumentazione06.provincia.re.it
 2005/2006 *Annuari scuola reggiana*. Centro documentazione pedagogico provinciale zerosei, www.centrodocumentazione06.provincia.re.it
- Pulcini, E.
 2001 *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Putnam, R.D.
 1993 *Making Democracy Work. Civic Tradition in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, trad. it. *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993.
- Rainieri, M.L.
 2004 *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*, Trento, Erickson.
- Ranci, C.
 2005 *Le sfide del welfare locale. Problemi di coesione sociale e nuovi stili di governance*, in «La Rivista delle politiche sociali», 2, pp. 9-26.
- Readings, B.
 1996 *The University in the Ruins*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Rhodes, R.A.W.
 1996 *The New Governance: Governing without Government*, in «Political Studies», XLIV, 4, pp. 652-667.
- Ribolzi, L.
 2003 *Famiglia, scuola e capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Ottavo Rapporto Cisl sulla Famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo.

- Ricci, A.
- 2000 *Total quality management nella scuola: guida all'introduzione del management di qualità nel sistema educativo nazionale*, Roma, Armando.
- Rinaldi, C.
- 1993 *The Projected Curriculum Constructed through Documentation. An Interview with Lella Gandini*, in C.P. Edwards, L. Gandini, e G.E. Forman (eds), *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 113-127, trad. it. *La costruzione del progetto educativo*, in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 1995, pp. 121-136.
- 1999a *L'ascolto visibile*, Collana «I Taccuini», 7, Comune di Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- 1999b *I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività*, 8, Comune di Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- 1999c *Le domande dell'educare oggi*, 9, Comune di Reggio Emilia Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Romano, M. C. e Capadozzi, T.
- 2002 *Generazioni estreme: nonni e nipoti*, in G.B. Sgritta (a cura di), *Il gioco delle generazioni. Famiglie e scambi sociali nelle reti primarie*, Angeli, Milano, pp. 179-207.
- Rossi, G.
- 1995 *Sempre più soli... Sempre più insieme. Tendenze di vita familiare*, Milano, Vita e Pensiero.
- Sabbadini, L.L. e Palomba, R.
- 1994 *Tempi diversi. L'uso del tempo di uomini e donne nell'Italia di oggi*, Istat – Commissione Nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sallis, E.
- 1993 *Total quality management in education*, Philadelphia, London.
- Saraceno, C.
- 1998 *Mutamenti familiari e politiche sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Sciolla, L.
 2002 *Quale capitale sociale? Partecipazione associativa, fiducia e spirito civico*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 4, pp. 257-289
- Skidmore, D.
 1994 *The Ideology of Community Care*, London, Chapman & Hall.
- Spaggiari, S.
 1988 *La gestione sociale nell'asilo nido*, Comune di Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Stanzani, S.
 2006 *Relazionalità dei servizi sociali e servizi sociali relazionali*, in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Bologna, Il Mulino, pp. 249-294.
- Stake, R.E.
 1995 *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Symonds, A. e Kelly, A.
 1998 *The social construction of community care*, London, Basingstoke.
- Tamanza, G.
 1998 *Le associazioni familiari*, in P. Donati (a cura di) *Sociologia del terzo settore*, Roma, Carocci, pp. 133-144
- Tarroni, N.
 2006 *Il modello plurale di servizi per l'infanzia nella Provincia di Bolzano. La costruzione di un welfare comunitario*, in P. Donati e R. Prandini, (a cura di) *Buone pratiche e servizi innovative per la famiglia*, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-82.
- Tronca, L.
 2006 *Paradigma relazionale e nuovi modelli di governance*, in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Bologna, Il Mulino, pp. 295-344.
- Versari, S. (a cura di)
 2002 *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
 2006 (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, Napoli, Tecnodid.

Yin, R.K.

2003 *Case Study Research. Design and Method*, Thousand Oaks, Sage Publications, 3 ed., trad. it., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Roma, Armando, 2005.

2004 *The Case Study Anthology*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Warner W. L. e Lunt P. S.

1941 *The Social Life of a Modern Community*, New Haven, Yale University Press.

Wienand, U. e Canè, T.P.

1998 Progetto qualità, carta dei servizi e comitati consultivi misti, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 1, n. 2, Milano, FrancoAngeli, pp. 29-50.

Zamagni, S.

1998 *Il non profit come economia civile*, Il Mulino, Bologna.

2002 *La famiglia come soggetto economico: argomenti per una politica della famiglia*, in L. Santolini e V. Sozzi (a cura di), *La famiglia soggetto sociale*, Roma, Città Nuova, 2002, pp.168-199.

2005 *L'economia civile e i beni relazionali*, in R. Viale (a cura di), *Le nuove economie*, Milano, Il Sole24 Ore, 2005, pp. 153-171.

Zeithaml, V.A., Parasuraman, A. e Berry, L.L.

1990 *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York, The Free press, trad. it. *Servire qualità*, Milano, McGraw Hill.